



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사 학위논문

사회정서학습(SEL)을 적용한
학교인성교육 정책방향 연구

2017 년 8 월

서울대학교 대학원

윤리교육과

김 윤 경

사회정서학습(SEL) 을 적용한 학교인성교육 정책방향 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2017 년 7 월

서울대학교 대학원
윤리교육과
김 윤 경

김윤경의 박사 학위논문을 인준함
2017 년 7 월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

본 연구는 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책 방향을 도출하기 위한 목적으로 수행되었다. 우리나라 학생들의 정신건강 문제와 낮은 정서적·사회적 역량 실태를 개선하기 위해 최근 사회정서학습 연구가 증가하고 있다. 그런데 이러한 연구들은 공통적으로 사회정서학습의 특징적인 교육내용과 교수-학습 방법만을 부각하고, ‘긍정적 아동발달지원, 학교 전반에서의 실시, 전 교직원의 참여, 가정 및 이웃 공동체와의 긴밀한 협력, 과학적 검증, 교사 연수’ 등과 같은 요소들은 중요하게 다루지 않고 있다. 본 연구는 이러한 수업 장면에서 국한된 사회정서학습에 대한 연구와 적용은 사회정서학습의 취지를 축소하고 효과를 거두기 어렵다는 문제의식을 갖는다.

사회정서학습의 발전과정과 특징 그리고 효과적 실행을 지원하는 체계들은 사회정서학습이 학교의 모든 활동을 학생의 사회정서적 역량의 발달을 도울 수 있도록 체계적으로 조정하는 학교개혁운동임을 보여준다. 많은 경험적 사례들은 사회정서학습이 통합적이고 지속적으로 시행되었을 때 효과가 있음을 뒷받침 한다. 이러한 개념에 근거할 때, 사회정서학습을 효과적으로 적용하기 위해서는 그 실행을 지원하는 법적·재정적·정책적·제도적 지원의 뒷받침이 필수적이다.

사회정서학습을 정부 차원에서 실시한 정책사례들은 이와 같은 체계적인 지원이 사회정서학습을 확산시키고 그로부터 성과를 얻는 데 필수적인 요소임을 증명한다. 일리노이주는 CASEL과의 긴밀한 협력 하에 ‘아동정신건강법’을 토대로 사회정서학습 표준체계를 마련하고 모든 학교가 사회정서학습 프로그램을 선택하여 실시할 수 있도록 지원체계를 마련함으로써 사회정서학습의 실천과 발전에 모델 역할을 한다. 싱가포르의 학생들로 하여금 미래 사회에 필요한 역량을 갖추도록 하기 위한 방법으로 사회정서학습을 자국의 실정에 맞게 인성교육에 적용하여 실시하고 있다. 한편, 호주는 아동의 긍정적 발달과 정신건강 증진을 위해 사회정서학습을 포함한 ‘KidsMatter(초등학교용)’와 ‘MindMatters(중학교용)’ 프로젝트를 실시하고 있다. 호주의 사례는 정신건강 위기에 당면하여 사회 각계의 소통과 노력이 효과적인 대안을 만들고, 여기에 사회정서학습이 효과적으로 활용될 수 있음을 보여준다.

이러한 해외 사례를 통해 볼 때 국내에 사회정서학습을 시행하기 위해서는

이를 지원하는 정부 주도의 체계적인 시스템 마련이 반드시 필요하다. 이에 본 연구는 세 정부의 시행 사례에서 공통된 주요 정책 사안을 추출하고 각 사안별로 조사문항을 제작하여 델파이조사를 실시함으로써 사회정서학습 적용방안을 구상하였다.

그런데 현재 우리나라는 인성교육진흥법과 종합계획에 따른 인성교육의 체제의 영향을 받고 있다. 우리나라에서 인성교육제도와 정책은 학생의 인성발달과 관련된 모든 교육활동을 포괄하고 있기 때문에 사회정서학습 역시 인성교육의 일환으로서 실시될 가능성이 높으므로 사회정서학습과 인성교육의 관련성을 규명하고, 사회정서학습 적용의 함의를 살펴볼 필요가 있다.

사회정서학습은 우리나라에서 인성교육제도가 형성되던 시기 인성개념에 이론적 기초를 제공하는 역할을 하였다. 인간의 사회정서적 발달은 도덕성 발달의 기초이자 밀접한 관련이 있다. 또한 사회정서학습은 인성교육의 문제점을 보완하여 효과를 제고하고, 효과가 검증된 다양한 프로그램과 아이디어를 제공하며, 생태학적 환경과 역량을 중시하는 현재의 인성교육에 관한 논의의 흐름에 부합한다는 측면에서 함의를 가진다. 아직 인성교육 제도가 완비된 것은 아니지만 2016년 ‘인성교육 종합계획’이 실시되면서 그 기초적인 틀이 갖추어졌고, 지원체계에 있어서 사회정서학습의 지원체계와 유사한 점이 많기 때문에 사회정서학습은 효과적인 학교인성교육을 위해 적용되기에 수월한 측면이 많다.

그런데 사회정서학습은 그 가치중립적 성격 때문에 비도덕적인 결과를 산출할 수도 있고, 사회 구조와 정의에 대한 비판 교육으로서 부족한 면이 있으며, 미리 제작된 프로그램과 매뉴얼의 특성 때문에 교사의 전문성을 무시하고, 교사와 학생간의 관계를 단순화시킬 수 있다는 한계점이 있으므로 사회정서학습은 인성교육과의 긴밀한 연관성 속에서 상호 문제점을 보완하고 유의하는 가운데 시행되어야 한다. 사회정서학습과 인성교육이 취약점을 상호 보완할 수 있도록 교육활동을 조정하며 내용과 방법을 안내하는 교육과정을 마련하기 위해서는 성취기준과 학습내용을 포함한 인성교육과정 체계 마련과 적절한 프로그램 제공, 전문적 코칭, 교직원 연수 등과 같은 정책적 지원이 필요하다.

이러한 논의를 바탕으로 본 연구는 델파이조사 결과 추출된 항목들을 토대로 적용원칙에 유의하여 ‘사회정서학습을 적용한 학교인성교육 모형’을 제시하고, 구체적으로 어떤 지원이 필요한지 도출하였다. 또한 델파이조사 결과 추출된 ‘중점적으로 다루어야 할 내용, 적용 방식, 학교급별 강조점’을 토대로 적용원칙에 유의하여 ‘성격과 목표, 성취기준과 내용 체계’를 도출하였다. 상기 교육과정 방안들은 사회정서학습이 인성교육의 중요한 부분으로 포함되고, 체계

적인 시행을 안내할 수 있도록 해야 한다는 데 주안점을 두어 구상하였다.

마지막으로 델파이조사 결과를 토대로 사회정서학습을 적용한 인성교육 정책에서 도덕교과의 역할을 제안하였다. 도덕교과는 인성교육의 핵심교과로서 사회정서학습 연구를 주도하고 학교현장에서 실천을 이끄는 역할을 할 수 있다. 도덕교과는 명시적 훈련을 담당하여야 하며, 타교과 및 교육활동의 사회정서학습을 지원하고, 가치중립적인 성격을 지닌 사회정서학습에 도덕적 방향을 제공함으로써 효과적인 학교인성교육을 위해 기여해야 할 것이다.

그동안 학교문제를 해결하기 위해 시도된 단편적이고 분산적이며 일시적인 노력들은 모두 실패해 왔다. 사회정서학습은 효과적인 학교인성교육을 위해 구체적인 절차와 내용, 필요지원에 대해 체계적인 프로그램을 제공하며, 지난 20여 년 간의 연구를 통해 그 효과를 검증하였고, 학교의 요구와 특성에 맞는 다양하고도 풍부한 프로그램을 보유하고 있다는 데 큰 장점이 있다. 결론적으로 본 연구가 제안한 사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위한 정책 방향들이 인성교육의 효과를 제고하고, 우리나라 학생들의 사회정서적 역량 발달을 도우며, 이를 통해 행복한 삶을 살아가는 능력을 기르는 데 기여할 수 있기를 기대한다.

주요어 : 사회정서학습(SEL), 인성교육, 도덕교육, 인성교육정책, 사회정서적 역량 발달, 정신건강예방교육

학 번 : 2008-30423

목 차

I. 서론	1
1. 연구 배경	1
2. 연구 목적	7
3. 연구 문제	9
II. 연구방법	14
1. 연구 개요와 절차	14
2. 델파이조사 방법	19
1) 패널의 선정	21
2) 자료수집 절차	24
3) 분석 대상	25
4) 분석 방법	26
III. 사회정서학습 실태와 현황	28
1. 학생실태와 요구	28
2. 정책 현황	31
3. 연구 현황	35
IV. 이론적 배경	40
1. 사회정서학습의 등장배경과 개념의 불명료성	40
1) 사회정서학습의 등장 배경	40
2) 사회정서학습 개념의 불명료성	45
2. 학교개혁운동으로서 사회정서학습 개념	48
1) 사회정서학습의 특징과 개념의 명료화	49
2) 사회정서학습 실행 지원 체계	62
3. 사회정서학습의 인성교육적 함의와 한계점	73

V. 사회정서학습 해외 정책 사례	82
1. 일리노이주의 사회정서학습	82
2. 싱가포르의 사회정서학습	86
3. 호주의 사회정서학습	91
4. 시사점 및 주요 정책사안 추출	96
1) 시사점	96
2) 주요 정책사안 추출	99
VI. 델파이조사 결과분석과 논의	104
1. 조사과정	104
1) 1차 조사	104
2) 2차·3차 조사	106
2. 사회정서학습에 대한 인식	108
1) 사회정서학습의 위상	108
2) 학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할	109
3) 사회정서학습 적용의 문제점	112
3. 고려해야 할 한국적 맥락과 특수성	119
1) 문화적 특수성	119
2) 학교인성교육과 관련된 특수성	123
4. 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원	125
5. 사회정서학습을 적용한 교육과정 체계 구성 방향 ·	133
1) 적용방식	133
2) 학교급별 강조점	135
3) 중점적으로 다루어야 할 내용	137
6. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할	155
VII. 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책방향 도출	160
1. 적용 근거와 방향	160

1) 적용 근거	160
2) 적용원칙과 프로그램 개발 방향	161
2. 지원체계	164
1) 지원정책 모형	164
2) 필요한 지원	169
3. 교육과정 방안	175
1) 성격과 목표	176
2) 성취기준과 내용체계	184
4. 도덕교과의 역할	190
 VIII. 결론	 197
 참고문헌	 203
 부록	 217
[부록1] 제1차 델파이조사 설문지	217
[부록2] 제2차 델파이조사 설문지	221
[부록3] 제3차 델파이조사 설문지	240
[부록4] 제2차 델파이조사 소수의견 목록	263
[부록5] 제3차 델파이조사 소수의견 목록	265
[부록6] 제1차 델파이조사 추출항목과 빈도수	268
 ABSTRACT	 274

표 목 차

〈표Ⅰ-1〉 학교교육에 관한 ‘사회정서학습’ 주제어 논문 수의 변화	2
〈표Ⅱ-1〉 주요 정책 사안별 추출 델파이조사 문항	16
〈표Ⅱ-2〉 델파이조사를 위한 예비 패널 그룹의 기준과 인원 구성	21
〈표Ⅱ-3〉 패널 후보 우선 선정 기준	22
〈표Ⅱ-4〉 패널의 선정요인	23
〈표Ⅱ-5〉 델파이조사 과정과 일정	25
〈표Ⅲ-1〉 정부기관의 정기적인 학생 실태 및 요구 조사 주요 결과	29
〈표Ⅲ-2〉 한국 청소년 핵심역량 진단조사 및 학교급별 인성교육 실태조사 주요 결과 ...	30
〈표Ⅲ-3〉 「청소년의 입장에서 본 인성교육의 실태조사」 중 ‘사회·정서적 역량’ 문항 주요 결과	31
〈표Ⅲ-4〉 인성교육진흥법(법률 제 13004호)에 따른 인성교육 정책	32
〈표Ⅲ-5〉 ‘인성교육 5개년 종합계획’ 주요 정책	33
〈표Ⅲ-6〉 인성의 세 가지 차원과 핵심역량	36
〈표Ⅲ-7〉 사회정서학습 교과통합 설계원리	38
〈표Ⅳ-1〉 W.T. Grand Foundation 컨소시엄이 도출한 사회정서적 역량 목록	42
〈표Ⅳ-2〉 대표적인 사회정서학습 프로그램(SElect 프로그램) 목록	43
〈표Ⅳ-3〉 사회정서학습 핵심 역량과 하위 기술	55
〈표Ⅳ-4〉 SElect 프로그램의 선정 기준	64
〈표Ⅳ-5〉 CASEL의 프로그램 안내 표 예시	64
〈표Ⅳ-6〉 사회정서학습 프로그램의 실행 절차	68
〈표Ⅴ-1〉 일리노이주의 표준체계 중 ‘자기관리’ 영역의 예시(k-3학년)	85
〈표Ⅴ-2〉 싱가포르 사회정서학습 적용 과정	87
〈표Ⅴ-3〉 하향식 SEL 프로그램과 시범적용을 통한 SEL프로그램 개발의 특징 비교 ...	91
〈표Ⅴ-4〉 외국 사회정서학습 적용 사례 비교	97
〈표Ⅴ-5〉 교육기획 단계별 주요 내용	100
〈표Ⅴ-6〉 사회정서학습 시행을 위한 중요 사안	102
〈표Ⅵ-1〉 1차 조사 문항에 대한 응답의 유형별 정리	104
〈표Ⅵ-2〉 조사 문항 유형별 산출 통계 값	107
〈표Ⅵ-3〉 우리나라에서 사회정서학습의 위상	108
〈표Ⅵ-4〉 학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할	109
〈표Ⅵ-5〉 사회정서학습 적용의 문제점	112

〈표VI-6〉 수정사항	115
〈표VI-7〉 우리나라의 문화적 특수성	119
〈표VI-8〉 우리나라 학교인성교육과 관련된 특수성	123
〈표VI-9〉 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원	126
〈표VI-10〉 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원 추출 항목	132
〈표VI-11〉 적용방식 유형	133
〈표VI-12〉 학교급별 강조점	135
〈표VI-13〉 효과적 적용을 위한 조건 및 전략	138
〈표VI-14〉 초등학교 중점 사회정서적 역량과 하위기술	146
〈표VI-15〉 중학교 중점 사회정서적 역량과 하위기술	150
〈표VI-16〉 고등학교 중점 사회정서적 역량과 하위기술	151
〈표VI-17〉 ‘중점 사회정서적 역량과 하위기술’ 질의의 타당성	154
〈표VI-18〉 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할에 대한 인식	155
〈표VI-19〉 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과가 담당해야 할 역할	156
〈표VII-1〉 SElect 프로그램 선정 기준과 이에 상응하는 델파이조사 추출 항목	162
〈표VII-2〉 사회정서학습 프로그램 개발 방향 도출	162
〈표VII-3〉 우리나라 인성교육제도와 해외 사회정서학습 제도의 유사점 비교	166
〈표VII-4〉 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원과 관련한 현행 인성교육제도 지원 내용	170
〈표VII-5〉 인성교육에서 사회정서학습의 활용 사례	181
〈표VII-6〉 우리나라와 싱가포르 인성교육 개념체계 비교	182
〈표VII-7〉 사회정서학습을 적용한 성취기준 체계 예시	185
〈표VII-8〉 학교급별 인성교육 목표에 따른 사회정서학습 적용 성취기준 체계 예시	186
〈표VII-9〉 중점적으로 다루어야 할 사회정서적 역량과 하위 기술	187
〈표VII-10〉 사회정서학습 적용 성취기준 체계에 따른 교과 연계 활동 예시	188
〈표VII-11〉 2015 개정 교육과정 도덕교과 내용체계의 예시	192

그 립 목 차

[그림Ⅱ-1]	연구의 절차와 개요	14
[그림Ⅳ-1]	사회정서학습의 역할	52
[그림Ⅳ-2]	사회정서학습 실행과 지속 과정	53
[그림Ⅳ-3]	사회정서학습 개념 도식	59
[그림Ⅳ-4]	사회정서학습의 목표	60
[그림Ⅳ-5]	CASEL의 사회정서학습 프로그램 선정 절차	63
[그림Ⅳ-6]	Creating emotionally literate school의 실행 계획	67
[그림Ⅳ-7]	체계적인 사회정서학습 실행의 개념 도식	69
[그림Ⅳ-8]	사회정서학습 표준 체계	72
[그림Ⅴ-1]	싱가포르 사회정서학습 실행의 핵심요소 간의 관계	88
[그림Ⅴ-2]	21세기 핵심역량과 추구하는 인간상의 체계	89
[그림Ⅴ-3]	Kidsmatter와 Mindmatters 구성요소 간 관계	93
[그림Ⅴ-4]	학생의 상황에 따른 사회정서적 교육 지원 체계	94
[그림Ⅴ-5]	Kidsmatter와 Mindmatters 실행 맵	95
[그림Ⅶ-1]	사회정서학습 적용모형	165
[그림Ⅶ-2]	현행 인성교육제도 안에서 시행 가능한 사회정서학습 적용 모형	167
[그림Ⅶ-3]	적절한 사회정서학습 적용방식과 관련 교육활동의 편성	168
[그림Ⅶ-4]	인성교육 방향 체계	177
[그림Ⅶ-5]	기본 인성역량으로서 사회정서적 역량을 포함한 인성교육 개념체계 방안 ·	179
[그림Ⅶ-6]	사회정서학습을 위한 교과연계와 도덕교과의 역할 모델	190

I. 서론

1. 연구 배경

지난 20여 년 간 사회정서학습은 이론과 실천 모두에서 괄목할만한 성장을 이루었다. 1990년대 중반 미국의 예방연구자들, 교육자들, 아동권익 옹호자들은 학교문제 해결에 대한 공통된 인식을 바탕으로 ‘사회정서학습’이라는 용어를 만들었다(Greenberg 외, 2003). 이 후, Goleman(1995)의 『정서지능(Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?)』 출판과 성공을 계기로, 관련 분야의 연구자들이 학교에서 아동·청소년의 긍정적인 사회적, 정서적, 학업적 발달을 지지하기 위한 하나의 틀을 발전시켰는데, 이것이 오늘날 사회정서학습이다. 사회정서학습은 그동안 소홀했던 인간의 정서적 측면에 주목하여 성공적 삶과 행복을 위해 필요한 교육적 노력들을 통합하고 체계화하는 과정이다.

이후 사회정서학습 연구자들은 그 개념과 이론을 보다 구체적으로 정립하고, 실행을 위한 체계적인 틀을 마련하였으며(Elias 외, 1997; Greenberg 외, 2003), 그 효과성에 대한 검증(Durlak 외, 2011)을 바탕으로 미국 전역으로 확대시키기 위해 노력하고 있다. 현재 미국은 2011년에 초·중등교육법(ESEA)에 ‘학업적, 사회적, 정서적 능력 함양을 위한 학습법(Academic, Social, and Emotional Learning Act: ASELA)’을 추가하여 사회정서학습의 개념과 특성, 지원 방안을 규정함으로써 사회정서학습을 실시할 수 있는 법적 기반을 마련하였으며, 거의 모든 주(49개주)가 취학 전 아동을 위한 독립적인 사회정서학습 표준을, 몇몇 주(Illinois, Kansas, West virginia, Pennsylvania, Washington, Vermont, Missouri, Maine, Tennessee, Ohio, New York)는 k-12의 아동에 대한 포괄적 사회정서학습 표준이나 적어도 몇 개의 독립 표준을 제공함으로써 주정부 차원에서 사회정서학습의 적용과 확산을 지원하고 있다(<http://www.casel.org>).

한편, 사회정서학습의 확산은 미국뿐만 아니라 전 세계적인 추세이기도 하다(Gurria, 2009). 유네스코는 사회정서학습을 진흥하기 위해 사회정서학습 실

행을 위한 10가지 기본 원칙이 담긴 권장서를 140개국의 교육부 장관에게 발송했으며, 2015년 초 경제협력개발 기구(OECD, 2015)도 ‘사회정서학습의 중요성과 세계적 추세, 사회정서적 역량의 개념’을 정리한 보고서 『Skills for Social Progress: the Power of Social and Emotional Skills』를 출간하였다. 이러한 경향에 발 맞춰 많은 국가들이 아동의 사회적 기술과 정서에 초점을 맞춘 교육을 실시하고 있다(Heys, 2011).

이러한 흐름을 반영하듯 우리나라에서도 최근 사회정서학습에 대한 관심이 증가하고 있다. 사회정서학습에 대한 학문적 연구가 증가하였을 뿐만 아니라¹⁾, 교육과정에 내용이 반영되고, 현장에 적용을 모색하는 실천적 연구 활동²⁾ 역시 증가하고 있다. 주로 도덕·윤리 교과나 교육학 분야의 학자들이 소개하기 시작한 사회정서학습(손경원, 2009; 신현숙, 2011; 정창우, 2013)은 최근 교과별 적용 연구(이인재 외, 2010; 김은정 외, 2015; 최인자, 2015; 조정은, 2015; 유영란, 2010 등)나 장애아동 통합교육 연구(홍정아 외, 2014) 등을 통해 점차 널리 인식되어 가고 있다. 또한 2012년 이후 인성교육제도가 마련되면서 인성교육의 정서적 측면에서 사회정서학습에 대한 언급이 늘어나고 있는데, 인성교육 종합대책안이 마련된 시기에는 인성의 개념을 사회성, 정서성, 도덕성으로 분류하고 사회성과 정서성 부분에 대한 근거로 사회정서학습이 제안된 바 있다(천세영 외, 2012). 또한 사회정서학습에 대한 언급은 도덕과 교육과정에 두드러진다. 인성교육 강화를 위해 「2009 개정 도덕과 교육과정(2011.08 고시 【제2011-361호】)」을 부분 수정한 「도덕과 교육과정(2012.07 고시 【제2012-14호】)」이 교수·학습 방법으로 사회정서학습을 활용할 것을 명시한 이래(교육부, 2012: 27), 최근 「2015 도덕과 교육과정(2015.09 고시 【제2015-74호】)」은 ‘감정 표현과 조절, 건강한 마음, 회복탄력성’ 등 사회정서학습의 주요 이슈들을 내용으로 다루고 있고, ‘감정 돌아가며 말하기’, ‘감정 맞추기’와 같이 구체적인 사회정서학습 방법까지 제시하고 있다(교육부, 2015:

1) 〈표 I-1〉 학교교육에 관한 ‘사회정서학습’ 주제어 논문 수의 변화

연도	~ 2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
편수	0	1	3	5	3	2	7	7	15	11

<출처> 네이버전문정보, 한국학술정보, RISS

2) 인성교육 우수 교사 동아리 ‘경남 사회정서학습 연구회’ 활동(2014), 전남대학교 사회정서학습 프로그램 발표회 개최(2011), 사회정서학습 프로그램 애플리케이션(‘모리의 정서놀이(2016)’) 개발 등.

6-10).

이와 같이 전 세계적으로 사회정서학습이 확산된 데에는 학교에 대한 시대적 요청과 교육에 대한 학문적 관점의 변화가 자리하고 있는 듯하다. 사회정서학습을 처음 등장시킨 미국의 경우, 공교육 개념이 도입된 이후 그동안 민주시민교육, 가치판단교육, 인격교육 등 이름을 달리하였던 각종 인성에 관한 교육적 처방들은 외면할 수 없는 절박한 요구에 직면하게 되는데, 그것은 학교가 학생들에게 훌륭한 인격과 품성을 교육하기보다는 안전한 공동체의 구성원이 되는 데 필요한 최소한의 능력만이라도 갖추 수 있도록 가르쳐달라는 것이다. 끊이지 않고 반복되고 있는 학교 총기사건과 학교폭력의 만연은 미국인들로 하여금 안전한 학교 공동체에 대한 갈망을 크게 만들었다.³⁾ 이에 따라 분노조절, 원만한 대인관계, 자기관리와 같은 능력이 미국 교육의 큰 이슈가 되었다.

한편, 사회정서학습의 확산 배경과 관련하여 주목할 점은 교육과 관련한 학문적 흐름의 변화이다. 즉, 인간에 대한 생물학적 연구 성과를 적용해 교육적 처방을 내리는 것이 교육 연구와 학교 현장에서 점차 설득력을 얻고 보편화되고 있다는 점이다. 이는 아동과 학교에서 발생하는 문제들을 기존의 교육 이론보다는 의학적 렌즈를 통해 대응하고 있는 현재의 추세를 통해 확인할 수 있다. 사회정서학습을 비롯하여 미국 공립학교에서 실시되고 있는 많은 인성 교육 프로그램들을 보면 ‘진단’, ‘질병’, ‘처방’, ‘치료’ 예방과 같은 의학적 용어들을 사용하는 것을 볼 수 있다. 이는 단순히 문제 사안들에 대한 교육적 개입을 진단하고 처방한다고 표현하는 식의 은유를 벗어난다. 즉 일탈과 같은 청소년 문제를 발달적 경로에서 벌어질 수 있는 일로 치부해버리는 것이 아니라, 정신에 대한 병리적 해석을 통해 문제를 진단하고 이에 대한 처방, 치료, 예방을 계획하고 실행하고 있는 것이다. 실제로 현재 실시되고 있는 많은 사회정서학습 프로그램들은 질병의 예방과 치료에 대한 공중 보건(public health) 접근에 영향을 받아 설계된 것들이다(Merrell 외, 신현숙 역, 2010: 41). 이러한 프로그램들은 우울증, 불안, 공격성, 트라우마와 같은 문제를 다룸으로써 미래에 일어날 수 있는 비행이나 일탈을 예방하려고 한다.

3) 미국 국가교육통계센터(the National Center for Education Statistics)와 정의통계국(the Bureau of Justice Statistic)의 2012년 보고서에 따르면, 공립학교의 74%에서 2009~2010년까지 한 건 이상의 폭력범죄 사건이 보고되었고, 23%에서 매주 또는 매일 괴롭힘이 발생했다. (<http://www.ed.gov/school-safety>).

또한 이는 생물학 중심의 학문 풍토와 깊은 관련이 있다. 특히 최근 수 십년간 자기영상공명장치(FMRI)⁴⁾와 같은 도구의 발달은 뇌생리학 분야의 괄목할만한 발전을 낳았는데, 이는 다른 학문 분야에도 영향을 미쳐 인간의 뇌와 마음의 관계를 이해하고자 하는 인지신경과학의 발전을 도왔다. 이런 분야의 발전은 정신의학 발전과 맥을 같이 하며 그 성과를 활용해 교육 분야에 개입하는 일이 많아졌다. 나아가 학계의 생물학 중심 풍토는 생리학뿐만 아니라 진화생물학 발전에도 힘입은 바가 크다. 진화생물학은 교육 분야에도 영향을 미쳐 아동을 비롯한 인간의 마음과 행동을 분석하는 데 통찰력을 제공하고 있다. 대표적으로 사회정서학습에 영향을 준 정서지능(Emotional Intelligence) 이론은 인간에 대한 뇌생리학, 신경생리학, 진화생물학적 해석을 바탕으로 만들어진 것이다.

생물학적·의학적 접근이 교육 분야에서 널리 적용되면서 달라진 점은 가시적으로 확인할 수 있는 관찰을 통해 기존 교육적 처방들에 대한 검증과 새로운 비전의 제시가 가능해졌다는 점이다. 이는 교육적 경험과 직관, 추론적 사고를 토대로 이론을 제시하고, 방법을 모색한 기존의 방식과 분명 달라진 것으로, 효과적인 교육적 처방을 기대하는 이들에게 훨씬 설득적이다.

또한 생물학적 접근이 일반화되면서 달라진 것은 ‘정서’에 대한 주목이다. 최근 많은 심리학자들이 ‘정서’에 특별히 주목하여, 인간행동에 있어 정서의 역할을 연구하는 데 많은 무게중심을 두고 있다. 특별히 교육 분야에서는 이성을 압도하는 감정의 격발과 그러한 정서를 잘 통제하는 능력의 메커니즘을 밝혀 아동이 감성적 실수를 줄이고, 긍정적 정서를 통해 성공적인 삶을 살도록 가르치는 방법을 연구하는 것이 주목받게 되었다.

주지하다시피 그 동안의 교육은 인지 중심의 지식 교육이었다. 그러나 우리가 일상에서 정서를 처리하는 방식은 삶의 중요한 선택을 결정하는 메커니즘일 뿐만 아니라 성공적인 삶의 조건으로서 매우 중요한 것이다(Goleman,

4) 기능적 자기 공명 영상 장치(functional Magnetic Resonance Imaging: fMRI): 뇌의 활성화 양상을 측정하는 방법으로 촬영원리는 MRI기법과 유사하다. 뇌가 활동할 때 혈류 안의 산소 수준(blood oxygenation level-dependent, BOLD)을 반복 측정하여 기능적으로 활성화된 정도를 측정하는 방법이다. 뇌의 특정 부위에 활동이 많아져 신진대사가 증가하면 그 특정 조직의 모세혈관으로 혈류 공급이 증가하는데, 이 때 혈류 속에 산소화 결합한 헤모글로빈의 비율이 과도하게 높아진다. 이 헤모글로빈은 산소를 빼앗긴 주변 조직의 헤모글로빈에 비해 높은 신호 강도를 가지며, 바로 이 차이를 탐지한 신호가 BOLD신호이다. 이를 이차원 영상으로 구성하고, 다시 삼차원 영상으로 재구성하여 원하는 두뇌 부위의 활성화 양상을 측정한다(이정모 외, 2009).

2005). 그럼에도 그동안의 교육은 정서적 측면의 발달을 우연에 맡겨 온 경향이 있었다. 이러한 인식이 연구자와 대중 사이에 널리 퍼지면서 정서적 역량이 현대 교육심리학에서 새로운 종류의 지혜로서 조명 받게 되었다(Deutsendorf, 2009). 그리고 이는 오늘날 대표적인 정서 중심의 교육 프로그램인 사회정서학습이 등장하고 성장하는 계기를 마련하였다.

사회정서학습은 학생들로 하여금 훌륭한 품성을 가질 잠재성보다는 당장 그들이 당면하고 있는 삶의 문제들을 효과적으로 해결할 수 있는 기술을 훈련시키고, 교육 프로그램의 목표 및 내용·방법 면에서 생물학적 인간에 대한 관점과 연구 성과들을 반영하고 있으며, 과학적 검증을 통해 프로그램의 효과를 평가한다. 즉 시대가 교육에 요구하는 실용성, 타당성, 신뢰성을 담고 있는 것이다. 과연 사회정서학습이 인성교육 전체를 대체할만한 것인지는 논의가 필요하겠지만 사회정서학습은 검증된 방법을 통해 그 효과를 실증하고 있으며 확대되고 있는 추세이다.

우리나라의 경우는 인성교육이 법제화되면서 효과적인 인성교육에 대한 선진국의 사례와 방안으로서 사회정서학습에 대한 관심이 증대되었다는 것과, 학생들의 인성회복을 위한 방법으로 사회·정서적 측면을 주목하는 특수한 상황이 자리하고 있다. 현재 국가수준에서 마련된 우리나라의 인성교육 제도는 「인성교육 강화 기본 계획(교육부, 2013a)」을 바탕으로 「인성교육진흥법」(법률 제 13004호)과 「인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)」을 통해 인성교육이 확산될 수 있는 시스템을 갖추게 되었다. 이에 따라, 인성의 개념과 주요 역량을 이론적으로 설명하고, 구체적인 인성교육시스템을 설계하며, 우수한 프로그램을 개발하고 보급하기 위한 모델이 필요한데, 그 중 하나로 사회정서학습에 대한 관심이 증가한 것이다.

한편, 사회정서학습에 대한 관심이 늘어난 또 다른 배경에는, 정서적 측면의 인성교육에 대한 사회적 요구 증가와 청소년의 정신적 건강에 대한 우려가 자리하고 있다. 최근 교총의 조사에 따르면 교원들은 현대 사회에 걸 맞는 인성교육 방향으로 ‘자기조절 등 정서교육(40.3%)’, ‘도덕·윤리교육(20.3%)’, ‘시민역량 교육(18.5%)’ 순으로 중요하다고 응답했는데, 이는 정서교육을 통한 인성교육에 대한 관심과 요구가 높아졌음을 보여준다(한병규, 2016). 또 통계청(2012)에 의하면 15~19세 청소년 중 70.3%가 학교생활에서 스트레스를 받고 있으며, 자살 충동을 느낀 경우도 8.8%에 다다랐다. 또한 연간 7600명의 아이들이 학업을 중도에 포기하고 있으며, ‘정서 및 행동장애 학생(5~12%)’, 우울

증 증상 경험(37.5%), 욕설 및 비속어 일상적 사용(80.3%)’ 등이 청소년 정신 건강이 매우 우려할 만한 수준임을 보여주고 있다. 또 다른 조사연구에 따르면, 우리나라 학생들의 학업성취도는 세계 최고 수준인 반면, 타인을 배려하고 함께 일할 수 있는 사회적 상호작용 능력은 비교국가 36개국 가운데 35위로 OECD는 물론이고 비교 국가 가운데 최하위 수준이다(김기현, 2010). 결국 아동과 청소년 문제에 대한 해결책으로서 사회·정서적 측면의 인성교육의 필요성에 대한 공감대가 형성되면서, 기존 인성교육의 문제점을 진단하고, 개선하려는 노력으로 사회정서학습이 국내 연구자 및 교육가들의 관심을 받기 시작한 것이다.

결론적으로 사회정서학습이 인성과 관련한 학교문제에 효과적인 대안으로 전 세계적으로 증가하는 추세이고, 특별히 사회정서적 측면에서 부족한 우리나라 학생들의 인성문제를 해결하기에 적절하다면 실제적인 시행 방안에 대한 연구의 뒷받침을 통해 적용을 모색할 필요가 있을 것이다. 그런데 사회정서학습은 학습이론이라기보다는 학교의 모든 교육활동을 체계적으로 조정하려는 포괄적 학교개혁운동의 성격을 띤다. 이 때문에 많은 비중의 사회정서학습 연구들이 이론적 체계나 효과에 대한 것뿐만 아니라 시행을 위한 지원정책을 논의한다(Durlak 외, 2016). 마찬가지로 우리나라의 맥락에서 사회정서학습을 인성교육 효과 제고를 위해 적용하려 한다면, 인성과의 관련성을 밝히는 연구를 통해 이론적 토대를 다지는 것과 더불어 인성교육 정책과 어떻게 조화시켜 시행을 지원할 수 있는지와 관련된 연구가 요청된다. 그동안 국내에서 인성과 사회정서학습 관계에 대한 연구는 있어왔지만, 학교를 포괄하는 정책적 수준에서 시행 방안을 모색하는 연구는 거의 없었다. 이에 본 연구는 학교인성교육을 위해 적절한 사회정서학습의 적용방향을 연구하여 제시하고자 한다.

2. 연구 목적

본 연구의 목적은 학교인성교육 효과 제고를 위한 사회정서학습의 정책적

적용 방안을 제안하는 것이다. 구체적인 하위목표를 진술하면 다음과 같다.

첫째, 학교개혁운동으로서 사회정서학습의 의미를 부각하고자 한다. 사회정서학습의 등장 배경과 특징에 관한 연구는 사회정서학습이 학습이론이라기보다는 사회정서적 발달을 돕는 교육활동을 구조적으로 만들고 실행을 지원하는 학교개혁운동임을 보여준다. 사회정서학습이 효과를 거두기 위해서는 적어도 학교 단위 이상의 교육활동들이 체계적으로 조정되어야 한다(Durlak 외, 2016). 외국의 사회정서학습 시행 사례들은 정부 수준의 법적·재정적·제도적 지원 시스템이 어떻게 효과적으로 사회정서학습을 시행할 수 있는지를 보여준다. 본 연구는 사회정서학습의 이러한 특성이 국내 연구에서 간과되어 온 측면에 문제의식을 가지고, 국내의 상황에서 효과적인 사회정서학습 시행을 지원할 수 있는 방안을 제안해 보고자 한다. 이를 위해 우선적으로 사회정서학습의 등장 배경과 특징, 지원 체계에 대한 검토를 바탕으로, 사회정서학습을 실시하는 데 있어 정부수준의 교육 정책이 왜 중요하고, 어떤 의미를 지니는지 밝히고자 한다.

둘째, 학교인성교육에 있어 사회정서학습 적용의 의미와 필요성을 밝히고자 한다. 사회정서학습의 학교인성교육 적용 방향을 논의하기 위해서는 우선적으로 왜 사회정서학습이 시행되어야 하는지에 대한 논의가 전제되어야 한다. 상술했듯이 사회정서학습은 정서교육에 대해 관심이 증가하는 시대적 흐름에 부합할 뿐만 아니라, 우리나라의 청소년 실태와 요구에 적합한 면이 있었다. 이 외에도 사회정서학습은 우리나라 인성교육과 밀접한 관련이 있으며, 효과를 입증하는 선행 사례들을 포함하고 있기 때문에, 인성교육의 효과를 제고하기 위해서도 필요하다. 이에 본 연구는 전문가 조사와 문헌 조사 등을 통해 사회정서학습 시행과 확산의 필요성을 구체화하고자 한다.

셋째, 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 방안을 제안하고자 한다. 외국의 사례에서 사회정서학습은 법적·재정적·제도적 지원과 공동체 구성원의 지지 및 합의를 통해 발전해왔다. 이에 대한 국내의 다양한 분야의 전문가들의 상호적인 의견 교환을 통해 우리나라의 현실과 요구에 적합하며 필요한 사회정서학습 지원 항목을 추출하고, 적용원칙을 도출하여 향후 사회정서학습을 적용한 인성교육 지원체계를 구상하며, 시행계획을 마련할 때 기초적인 정보를 제공하고자 한다.

또한, 상기 방안은 학교인성교육에 사회정서학습을 적용하기 위한 교육과정 방안을 포함한다. 사회정서학습이 학교인성교육에서 실효를 거두기 위해서는

교육과정 안에서 인성교육의 일부분으로서 체계적으로 적용되어야 한다. 델파이 조사를 통해 추출한 ‘사회정서학습의 국내 실행 현황과 인성교육에 있어서의 역할, 적용상의 문제점, 필요 지원, 고려해야 할 특수성, 다루어야 할 중점 내용, 적합한 적용방식, 학교급별 강조점, 도덕교과의 역할’과 같은 사항들은 사회정서학습을 적용한 인성교육의 교육목적이나 목표를 설정하고, 학습 내용을 선정하고 조직하며, 적절하고 효과적인 지도방법과 전략을 마련하고, 평가계획을 설계하는 데 있어 방향과 근거를 제공할 수 있을 것이다.

넷째, 사회정서학습을 학교인성교육에 적용하는 데 있어 도덕교과의 역할을 제시하고자 한다. 사회정서학습을 인성교육 대안으로 시행하고자 한다면, 인성교육의 주관교과임을 자처하는 도덕교과의 역할을 규명할 필요가 있다. 본 연구는 모든 교과와 활동에서의 사회정서적 기술 훈련을 강조하는 사회정서학습을 시행할 때, 도덕교과가 어떠한 위치에서 어떤 역할을 할 수 있는지 델파이 조사를 통해 규명하려고 한다. 또한, 본 연구는 사회정서학습이 인성교육과 보완적으로 이루어져야 하지만, 교육의 본질적 목적은 인성과 도덕성 발달에 있어야 함을 강조한다. 사회정서적 역량의 발달이 아동과 청소년의 인성발달에 본질적인 부분으로 매우 중요하긴 하지만, 도덕성에 대한 고려 없는 사회정서적 역량과 기술 훈련은 비도덕적 결과를 야기하는 위험을 초래할 수 있기 때문이다. 따라서 사회정서학습의 이러한 한계점을 구체화하고, 이에 대한 도덕교과의 역할을 제안할 것이다.

요약하자면 우리나라 학생의 인성발달을 위해 사회정서학습을 적용한 효과적인 학교인성교육 방안을 설계해 보고 적용 방향을 제시하는 것이 본 연구의 궁극적인 목적이라고 할 수 있다.

3. 연구 문제

상술한 바와 같이 사회정서학습에 대한 관심이 증가됨에 따라 학교 현장에 적용되는 경우가 늘어나고 교육과정에서도 언급되거나 교과내용에 반영되는

경우도 늘어나고 있다. 그러나 대부분 학급단위 정도에 적용하거나 일부 교육 활동에 사회정서학습 프로그램의 내용을 적용하는 방식과 같이 사회정서학습의 어떤 일부 요소만 적용하는 경우가 많다. 이와 같은 피상적이고 단편적인 사회정서학습에 대한 수용과 적용은 사회정서학습의 본질적인 면을 왜곡하고, 사회정서학습을 학생의 사회정서적 발달을 위한 학습이론 정도로 축소키는 문제점을 낳는다. 사회정서학습이 학생의 정신건강과 긍정적 발달을 위한 노력을 구조적인 차원에서 체계적으로 통합하는 과정이라면, 이를 지원하는 체계적인 정책 마련에 대한 연구가 필수적으로 요청된다. 이와 같은 문제의식을 토대로 본 연구가 탐구하려는 문제를 정리하면 아래와 같다.

첫째, 사회정서학습을 학교인성교육에 적용하기 위한 기초적인 정보로서 관련 현황과 요구, 실태, 고려해야 할 문제점과 특수성들을 파악해보고자 한다. 사회정서학습의 적용 방향을 세우기 위해서는 관련된 상황과 고려해야 할 점들에 대한 정보를 수집하는 일이 필요하다. 구체적으로는 현재 학교인성교육에서 사회정서학습의 위상, 사회정서학습에 대한 사회적 요구, 사회정서적 역량과 관련한 학생 실태, 정신건강과 사회정서적 발달을 위한 국가 기관의 주요 정책, 현재 인성교육제도 및 사회정서학습 관련 정책과 실시 현황, 사회정서학습을 시행하는 데 있어 예상되는 문제점, 프로그램을 설계하고 정책을 마련할 때 고려해야 할 우리나라의 특수성에 대한 파악이 필요하다. 이와 같은 사항들에 대한 논의는 체계적이고 효율적으로 사회정서학습의 적용방안을 마련하는 데 기여할 수 있을 것이다.

둘째, 사회정서학습의 개념과 특징은 무엇이며, 학교인성교육 정책과 어떤 연관성을 지니는지에 관한 것이다. 본 연구는 사회정서학습 정책 방안을 제시하려는 것으로 그 이론적 기초에 대한 검토가 필요하다. 사회정서학습이 등장하게 된 배경과 맥락은 무엇인지, 그 개념과 이론적 틀은 무엇인지, 사회정서학습을 뒷받침하고 있는 이론은 무엇이며 어떤 특징을 가지고 있는지, 현재 사회정서학습이 시행되고 있는 양태와 성과는 어떠한지, 효과적으로 실행하기 위한 전략과 지원에는 어떤 것이 있는지 등에 대한 정리가 있어야 이후 논의를 전개할 수 있다.

그런데 사회정서학습은 이론적으로 학제적인 성격을 띠기 때문에 배경이 되는 이론부터 실행에 대한 현장 연구와 실험연구까지 연구대상 영역이 방대하며, 그 개념에 대해서조차도 어떤 공식적인 정의가 있는 것이 아니다. 문제는 우리나라에서 사회정서학습이 수용될 때 주로 사회정서적 발달과 관련한

정서교육적 측면이 부각되었다는 점이다. 사회정서학습이 정서적 측면의 교육을 강조하는 것은 사실이지만 사회정서학습은 아동의 사회정서적 발달을 위한 모든 교육활동을 체계적으로 조정하려는 과정으로서의 의미 역시 중요하다. 만약 아동의 사회정서적 발달을 위해 학교 전체의 교육활동을 체계적으로 운영하지 않는다면 그 효과를 기대할 수 없다는 것이 지난 이십여 년 간 사회정서학습 실행으로부터 얻은 결론이었기 때문이다. 때문에 사회정서학습은 학교의 교육활동을 조정할 수 있는 정책 마련에 관한 일종의 운동(movement)으로서의 성격도 지녀왔다(Elias 외, 2007).

그러므로 우리나라에서 인성교육의 개선을 위해 사회정서학습을 시행하고 효과를 얻기 위해서는 사회정서학습의 이론적 특징에 대한 이해를 바탕으로 정책 마련에 대해 연구하고 확산을 지지하는 운동으로서 사회정서학습의 개념을 주목하는 것이 필요하다. 학교개혁운동으로서 사회정서학습 개념이 수용되어야 실제 사회정서학습을 시행하려고 할 때 어떤 노력을 해야 할 지 구체화할 수 있을 것이다.

본 연구의 세 번째 연구문제는, 학교인성교육에 있어 사회정서학습의 의의와 한계는 무엇인가 하는 점이다. 사회정서학습이 미국에서 인격교육을 비롯한 모든 학교개입을 포괄하는 상위 개념이라 할지라도 현재 우리나라에서 진행되고 있는 인성교육 시스템을 대체할 가능성은 거의 없다. 따라서 이를 염두에 둔 사회정서학습의 적용 방향 탐색이 필요하다. 그렇다면 사회정서학습과 인성교육의 연결고리가 무엇인지에 대한 이론적 탐색이 중요하다.

사회정서학습의 함의에 대해서는 그동안 인성교육과 도덕교육에서 비교적 많은 연구가 있어왔다. 주로 교육학 전공자들이 수행한 연구들(신현숙, 2011; 천세영, 2012; 김수진, 2015; 도승이 2015)은 사회정서학습을 현대적 개념의 인성교육 개념으로 평가하였다. 이들은 사회정서학습이 인성의 개념을 넓혀준다는 측면에 주목하였다. 이 시기 사회정서학습은 우리나라에서 인성개념을 정립하는 데 있어 상당한 역할을 하였다. 한편 도덕교과교육자들(김철호, 2016; 정창우, 2013b; 한성구 외 2010; 손경원 외 2010; 손경원, 2009)도 사회정서학습에 주목하였는데, 이들은 사회정서학습의 도덕교육적 함의를 논의하고, 도덕교과 교육이나 전통윤리 사상과 연관 지어 논의하였다.

그런데 유의할 점은 사회정서학습을 통한 인성교육 시도를 둘러싸고 그동안 비판적 논쟁이 있어 왔다는 점이다(김윤경, 2017). 즉 사회정서적 발달이 인성발달과 연관이 있긴 하지만, 사회정서적 기술 훈련이 오히려 비도덕적인

결과를 야기할 수도 있으며, 미리 만들어진 하향식 프로그램을 통해 교사의 역할과 전문성을 무시하고 학생과 교사간의 본질적인 관계를 왜곡하는 비교육적 측면이 있다는 것이다. 비슷한 맥락에서 국내에서도 정창우(2013b), 손경원 등(2010)은 사회정서학습의 도덕교육적 함의를 지지하면서도 그 한계에 대해 우려를 나타낸 바 있었다.

그러므로 사회정서학습을 학교인성교육을 위해 적용하고자 한다면, 사회정서적 역량이 인성발달을 위해 어떻게 기여할 수 있는지에 대한 설명이 필요하다. 만약 사회정서학습이 인성발달을 위한 전인적 교육 목표에 부합하지 않고 인성교육의 수단 중 일부일 뿐이라면, 인성교육 전체를 대체하는 것으로 여겨져서는 안 된다. 학생의 전인적 발달이라는 교육적 목표가 훼손되지 않으려면, 사회정서학습은 인성교육과 어떤 연관을 가지고 있는지 규명된 후에 적절한 위치에서 적용되어야 할 것이다.

넷째, 사회정서학습을 적용하고자 할 때 고려해야 할 주요 정책 사항은 무엇인지에 대한 것이다. 상론한 바와 같이 사회정서학습 시행을 통해서 효과를 거두고자 한다면 이를 위한 정책 마련이 중요하다. 그런데 현재 우리나라에서 인성교육이 정책적으로 시행되고 있으며 이와 관련하여 사회정서학습이 주목받고 있기 때문에, 인성교육제도와와의 연관성을 염두에 두고 효과적인 사회정서학습 적용을 위한 정책마련을 모색하는 일이 필요하다.

지금까지 국내에서 수행된 사회정서학습 시행에 관한 연구는 대부분 시행 지원 방안보다는 교과연계 방안에 대한 것이었다(신현숙, 2011; 강정찬, 오영범, 이상수, 2015). 이는 주로 교과교육 연구자들이 자신의 연구 분야에서 사회정서학습을 활용할 수 있는 방안을 모색하였기 때문이겠지만, 현재 우리나라의 상황에서 사회정서학습을 가장 효과적으로 시행할 수 있는 방안이 교과연계이기 때문이기도 할 것이다. 그러나 사회정서학습은 학교 전반의 활동을 통할 때 제대로 실천되고 효과를 거둘 수 있다. 그러므로 주요 정책 사안이 무엇인가의 고려를 통해 우리나라 상황에 맞는 사회정서학습의 정책적 적용 방향에 대한 제안이 필요하다고 생각된다.

그런데 사회정서학습 적용을 위해 고려해야 할 정책 사안들을 임의로 정할 수 없다. 다행히 사회정서학습을 시행하기 위한 정책을 정부수준에서 마련하여 전면적으로 실시한 사례들이 있으며, 호주나 싱가포르와 같이 미국과 다른 상황에서 시행하여 성과를 거둔 사례들도 존재한다. 본 연구에서는 사회정서학습이 정부차원에서 전면적으로 실시한 첫 사례인 미국 일리노이주와 더불어

싱가포르, 호주의 정책을 검토하여 공통적 요소를 추출하여, 사회정서학습을 효과적으로 시행하기 위해 필요한 정책 사안이 무엇인지 알아보려고 한다. 특히 우리나라는 인성교육 정책이 이미 시행중이기 때문에 이와의 연관성을 고려하여 정책 사안을 검토하고 정책 방향을 설계한다면, 효과적으로 인성교육의 목표를 제고하는 데 기여할 수 있을 것이다.

다섯 번째 연구문제는, 학교인성교육 정책에 사회정서학습을 적용하고자 할 때 주요 정책 사안 별로 우선순위를 두어야 할 내용이 무엇인지에 대한 것이다. 주요 정책 사안이 정해진다고 하더라도, 각 사안 별로 정책들을 어떤 방향성을 가지고 추진해야 하는지를 정하지 못하면 사회정서학습 시행을 위한 방안을 제시할 수 없다. 따라서 사회정서학습을 실제 적용하고 소기의 목표를 달성하도록 하기 위해서는 주요정책 사안 별로 세부사항들이 어떤 방향으로 마련되어야 할지에 관한 논의가 필요하다.

이에 따라 본 연구는 사회정서학습을 연구한 바 있는 인성교육 전문가를 대상으로 다른 나라의 사례에서 추출한 주요 정책 사안 별로 세부 내용을 묻는 델파이조사를 실시하였다. 델파이조사를 실시한 것은 전문가의 견해를 통해 관련 상황을 진단하고, 고려해야 할 사항을 수집하며 사항들 간의 우선순위를 파악하기 위함이었다. 특히 우리나라는 사회정서학습이 주로 시행된 서구문화권 국가와는 다른 특수성이 존재한다. 그러므로 성공적인 외국의 사례가 있더라도 우리나라의 맥락에 적절한지에 관한 사려 깊은 고민이 필요하다. 따라서 사회정서학습의 주요 정책 사안 별 내용에 대한 사안을 수집하고 이에 대한 분석과 논의를 통해 보다 구체적인 사회정서학습의 학교인성교육 정책 방안을 제안하고자 하였다.

마지막 여섯 번째 연구문제는 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할이다. 만약 본 연구가 전제하듯이 인성교육 체제에서 사회정서학습이 적용된다면 인성교육의 주관교과를 자처하고 있는 도덕교과의 역할이 클 수밖에 없다(교육부, 2015a: 5). 그러나 인성교육의 핵심교과로서의 도덕교과 위상에 대해 회의적인 경우도 있으며(김상돈, 2010: 46), 어떤 연구자는 학교심리 전문가가 학교차원에서 일관성 있게 사회정서학습을 적용할 수 있는 시스템을 구축하고, 성공사례와 효과를 널리 알리며, 학교·가정·지역사회의 협력적 파트너십을 촉진하기 때문에 사회정서학습을 주도하는 것이 더 적절하다고 주장하기도 한다(신현숙, 2011).

교과 간 소통이 어려운 우리나라의 현실에서 주당 수업시수마저 적은 도덕

교과가 사회정서학습 적용에 있어서 어떤 실제적인 역할을 하는 데 어려운 점이 있을 것이다. 그럼에도 불구하고, 학생들의 인성 발달에 다하여 책임감과 사명감을 갖고 있으며, 사회정서적 역량 훈련을 위한 교육활동을 계획하는 데 전문성을 발휘할 수 있고, 사회정서학습의 인성교육적 한계와 유의점을 파악하고 조정하는 역할을 할 수 있다는 점에서 도덕교과는 사회정서학습 시행에 있어 중요한 역할을 할 수 있을 것이라고 생각된다.

이에 따라 본 연구는 델파이조사를 통해 사회정서학습 시행에 있어 도덕교과가 실제로 어떤 역할을 할 수 있는지 구체화하고자 하였다. 인성교육과 사회정서학습을 조율하고 지원하는 도덕교과의 역할을 논의하는 것은 학교인성교육에 있어 사회정서학습의 효과를 증진시키는 데 기여할 수 있을 것이다.

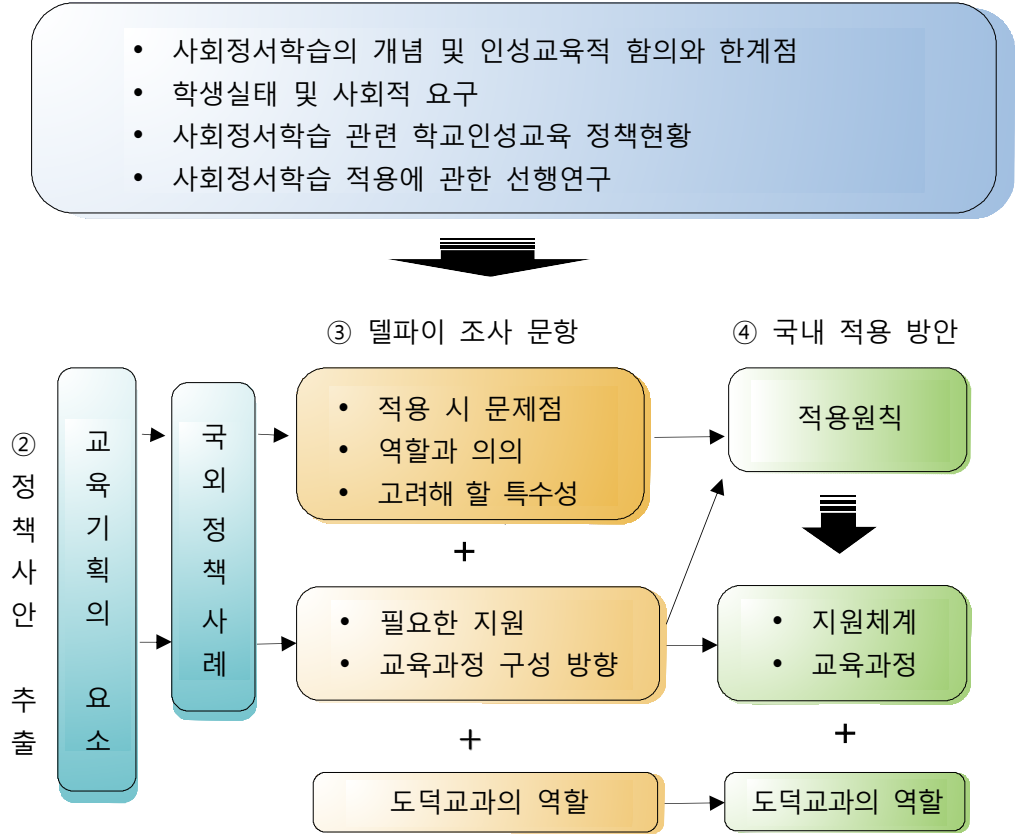
이상 지금까지 논의한 연구문제를 정리하여 진술하면 아래와 같다.

- 사회정서학습의 개념과 특징은 무엇이며, 학교 정책과 어떤 연관성을 지니는가?
- 사회정서학습을 적용하고자 할 때 고려해야 할 주요 정책 사안은 무엇인가?
- 우리나라 학교인성교육에 사회정서학습을 적용하고자 할 때 주요 정책 사안 별로 우선순위를 두어야 할 내용과 원칙은 무엇인가?
- 학교인성교육과 관련하여 사회정서학습의 의의와 한계는 무엇인가?
- 사회정서학습을 적용할 때 도덕교과의 역할은 무엇인가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 개요와 절차

① 이론적 배경



[그림 II-1] 연구의 절차와 개요

[그림 II-1]은 본 연구의 절차와 개요를 도식화한 것이다. 각 주요 절차별 연구방법을 구체적으로 상술하면 아래와 같다.

① 이론적 배경 검토

먼저 용어를 명확히 하고, 연구의 정당성을 부여하며, 논의를 발전시키기 위해 연구의 배경이 되는 이론과 정보들을 정리하였다. 이를 위해 우선 사회정서학습 관련 실태·요구·현황에 대한 정보를 수집하고 분석하였다. 이는 사회정서학습이 국내에서 필요한 이유를 도출하고, 본 연구에 정당성을 부여하기 위함이다. 또한, 학교개혁운동으로서 사회정서학습 개념을 명료화하였다.

본 연구는 정부수준에서 사회정서학습을 실시하기 위해 필요한 지원과 방향을 탐색하는 정책에 대한 연구이다. 이와 같은 연구 목적이 타당하기 위해서는 사회정서학습의 특징을 논의함으로써 학교개혁운동으로서 사회정서학습의 개념을 명료화할 필요가 있었다. 이와 더불어 사회정서학습의 인성교육적 함의와 한계점을 논의하였다. 본 연구의 논의가 의의가 있기 위해서는 사회정서학습이 인성교육 방안으로 그 효과성을 기대할 만한 것이어야 한다. 그런데 사회정서학습은 인성교육으로서 한계점 역시 가지고 있다. 따라서 이에 대한 주의와 보완점에 대한 논의가 필요하다. 이는 이후 도덕교육의 역할에 대한 논의와 연관되어 설명을 제공하였다.

② 주요 정책 사안 추출

국의 사회정서학습 적용 사례의 특징과 시사점을 살펴본 후, 이로 부터 교육기획의 주요 요소별 정책 사안을 추출하였다. 교육기획은 미래의 교육활동에 대한 사전의 지적·정의적 준비과정이다(윤정일 외, 2002). 사회정서학습의 학교인성교육 적용 방안을 정부 수준에서 모색하는 것은, 미래에 실현되길 희망하는 교육활동 계획을 세우는 것이므로 교육기획의 과정에 포함된다.

사회정서학습 적용을 위한 정책을 마련하기 위해서는 어떤 정책을 세워야 하는지에 관해 벤치마킹할 대상이 필요하다. 이를 위해 본 연구는 정부수준에서 정책을 마련하여 실제 사회정서학습을 시행하고 성과를 거둔 국외 사례에서 공통적인 정책 사안을 추출할 수 있는지 검토하였다. 이에 따른 대상은 미국의 일리노이주와 싱가포르, 호주이다. 일리노이주는 미국에서 처음 사회정서학습을 주정부 수준에서 전면적으로 시행한 사례로 사회정서학습 시행의 모델 역할을 하고 있다. 한편, 싱가포르와 호주는 각국의 특성과 요구에 맞게 사회정서학습을 적용하여 성과를 거둔 사례이다. 상기 세 사례에 대한 검토 결과 사회정서학습 적용을 위한 공통적인 정책사안을 추출할 수 있었는데, 그것은 교육기획의 주요 요소에 대응하는 “정보 분석, 지원체계, 교육과정”이다. ‘정보 분석’은 사회정서학습 관련 요구·실태·현황 및 문제점을 진단하고, 사회정서학습 시행의 의의와 역할을 밝히며, 환경과 여건의 특수성을 고려하여 시행가능성을 검토하는 것이다. ‘지원체계’은 사회정서학습 실행을 추진하고 돕기 위한 법적·재정적 지원부터 실행기관을 설립하고, 자문을 제공하며, 필요한 인력을 양성하는 등의 요소를 포함한다. ‘교육과정’은 실제 교육활동으로 사회정서학습이 실천될 수 있도록 체계적으로 안내를 제공하며 실행을 돕는 역할을 한다.

본 연구와 같이 해외의 사례에서 주요 정책요소를 추출하여 우리나라에 적용하려는 것은 교육기획에 대한 국제 비교에 의한 접근이 속한다. 국제비교에 의한 접근은 선진국이나 경제 및 교육 발전이 유사한 국가의 경험을 비교 연구함으로써 자국의 교육발전을 위한 방향과 전략 등을 수립하려는 접근법을 말한다(윤정일 외, 2002). 국제비교에 의한 접근법은 유사한 외국의 경험을 모방하여 교육에 관한 기획을 수립하기 때문에 일차적으로 그 과정을 단순화할 수 있다는 장점이 있지만 나라마다 교육제도나 운영방식, 전통과 사회문화적 배경, 가치체계도 다르기 때문에 장점을 활용하지 못할 수도 있다는 단점이 있다. 따라서 본 연구는 델파이 조사를 통해 각 정책 요소별로 우리나라의 특수성에 맞는 사회정서학습 적용 방안을 구상하였다.

③ 델파이조사 문항 구성

상기 해외사례 검토를 통해 추출된 “정보 분석, 지원체계, 교육과정”, 그리고 ‘진단, 목표설정, 가능성 검토’와 같은 기본적인 교육 기획의 내용 요소들은 델파이 조사 문항의 근거가 되었는데 <표Ⅱ-1>은 이를 정리한 것이다.

<표Ⅱ-1> 주요 정책 사안별 추출 델파이조사 문항

주요 정책 사안		델파이 조사문항
지원체계		어떤 지원(정책적·행정적·재정적 지원)이 필요한가?
교육과정		학교인성교육에서 사회정서학습이 어떤 방향으로 적용되어야 하는가? - 적용방식 - 학교급별 강조점 - 중점적으로 다루어야 할 내용
정보 분석	진단	어떤 문제점이 있는가?
	목표 설정	현재 학교 인성교육에서 사회정서학습이 갖는 위상과 역할은 어떠한가?
	가능성 검토	고려해야 할 한국적 맥락과 특수성은 무엇이 있는가?

먼저 사회정서학습이 어떤 방향으로 적용되어야 할지 정보를 수집하고 분석하였다. 사회정서학습을 적용하기 위한 상황을 진단하고, 목표를 설정하고, 가능성을 검토하기 위하여, 사회정서학습 적용 시 문제점, 사회정서학습 적용 의의와 역할, 사회정서학습 시행을 위해 고려해야 할 특수성을 질의하였다.

다음, 우리나라에 학교인성교육 정책에 적용할 때 구체적으로 어떤 지원이 필요한지 밝히기 위하여 이를 조사문항으로 구성하였다. 뒤에 논의할 국외 사례들을 보면 사회정서학습은 법적·제도적·재정적 지원을 통해 발전해왔다. 마찬가지로 국내에서 사회정서학습이 성과를 거두기 위해서는 다방면의 지원이 필요하다. 그러므로 어떤 지원이 필요한지 정보를 수집하고 우선적으로 고려되어야 할 것을 논의하기 위해서 델파이기법을 통해 전문가 의견을 조사하였다.

또한 사회정서학습이 담긴 교육과정 방안을 제안하기 위해서 ‘중점적으로 다루어야 할 내용, 적용방식, 학교급별 강조점’을 질의하는 문항을 만들었다. 본 연구의 목적이 방향을 제시하는 수준에서 정책 방안을 제안하는 것이기는 하지만, 교육과정의 대강을 설계하기 위해서는 범위와 계열에 따른 내용 구성에 대한 고려가 필수적이다. 또한 사회정서학습 활동이 이루어지는 교육활동을 어떻게 편성할 것인지에 대한 고려도 필요하다. 게다가 사회정서학습은 시행된 사례에 따라 그 성격이 다른 측면이 있기 때문에 어떤 교육 내용에 중점을 두어야 하는지에 대한 고려도 필요하다. 가령 미국에서는 모든 교육적 개입을 포괄하는 우산 개념으로 발전해왔기 때문에 인격교육이나 보건교육을 비롯한 가정연계교육 및 방과후활동 영역 등 학교 내외의 전체 교육활동을 포괄한다. 반면 호주의 사회정서학습은 정신건강을 위한 상위 프로젝트의 하위 구성요소로 교육과정과 학습 내용에 비중이 높다. 싱가포르에서는 인성교육의 하위 범주로서 인성교육의 개념을 구체화하고 교육활동을 통해 실효성을 높이는 역할을 한다.

마지막으로, 도덕교과의 역할에 대한 질의를 추가하였다. 사회정서학습의 의의와 한계에 대한 논의를 바탕으로 도덕교과의 역할이 필요함을 도출하고, 델파이 조사를 통해 도덕교과의 역할을 구체화하였다.

④ 적용 방안 도출

최종적으로 델파이조사 결과에 대한 분석과 논의를 바탕으로 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책적 적용 방안을 제안하였다. 이때 각 항목들은 국외 사례에서 추출한 정책사안별로 구성하였으며, 특별히 델파이조사 결과의 분석을 토대로 도출한 적용원칙은 각 정책사안별 주요 개념을 설정하는 데 있어 방향과 근거를 제공하였다. 도덕교과의 역할은 우리나라에서 인성교육과 관련하여 주관교과로서 도덕교과가 역할을 할 수 있는 특수성이 존재하기 때문에 방안의 일부로 논의할 필요가 있어 하나의 구성요소로서 포함시켰다.

한편, 본 연구는 주된 연구 방법으로 델파이 조사와 함께 문헌조사 방법을 활용하였다. 사회정서학습과 관련한 문헌연구 대상에는 ‘학생 실태 및 사회적 요구, 사회정서학습 관련 학교인성교육 정책현황, 사회정서학습 적용에 관한 선행연구, 사회정서학습의 등장배경과 개념, 특징 및 지원체계, 인성교육적 함의와 한계점, 해외정책 사례’의 내용이 포함된다. 각각의 문헌 조사 연구 결과들은 델파이 조사 결과를 분석하고, 사회정서학습 정책 방안을 구상하는 데 아이디어와 설명을 제공하였다. 각 장별로 주요연구 문헌 출처를 서술하면 다음과 같다.

‘Ⅲ. 사회정서학습 실태·요구·현황 분석’장에서는 우선 사회정서학습 관련 ‘학생 실태와 요구’를 분석하기 위하여 학술논문, 정부기관 부처의 발표자료, 교육과정문서, 관련 기사를 검토하였다. ‘정책현황’은 「인성교육진흥법」(법률 제 13004호)을 비롯한 『인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)』과 이에 대한 논문을 참고 하였고, ‘사회정서학습 적용에 관한 연구 현황’은 인성교육과 관련된 사회정서학습 연구 및 적용·시행과 연관된 선행 연구 논문을 검토하였다.

‘Ⅳ. 이론적 배경’에서는 우선 ‘사회정서학습의 등장배경, 개념, 특징, 지원체계’를 논의하기 위해 주로 CASEL의 홈페이지 또는 CASEL이 출간한 가이드북 및 루브릭과 같은 안내물을 참고하였다. 이외에 사회정서학습 관련 학술논문 및 관련 신문 기사, 미국의 교육법령을 검토하였다. ‘사회정서학습의 함의와 한계점’은 유사한 주제로 연구한 국내외 논문을 참고하였다.

‘Ⅴ. 적용정책 사례’는 일리노이주, 싱가포르와 호주의 정부기관 홈페이지 및 사회정서학습 포털의 관련 내용을 주로 참고하였다. 이 외에 관련 학술논문도 검토하였다.

‘Ⅵ. 델파이조사 결과와 논의’ 장과 ‘Ⅶ. 사회정서학습을 적용한 학교인성교육정책 방안 도출’ 장은 분석과 논의를 위하여 앞서 참고하였던 다양한 국내외의 사회정서학습 관련 논문들과 홈페이지의 자료, 정책 자료를 참고하였다. 또한, 학교인성교육 정책과 관련된 국내의 관련 논문들을 참고하여 발산적으로 아이디어를 제시하고자 하였다.

2. 델파이조사 방법

본 연구에서 결론을 도출하기 위하여 사용한 주요 연구방법은 델파이조사 기법이다. 델파이 기법(Delphi technique)은 미래를 예측하는 질적 예측 방법

의 하나로, 여러 전문가들의 의견을 되풀이해서 모으고, 교환하고, 발전시켜 미래를 예측하는 방법이다(이종수, 2009). 이 기법은 전문가 패널을 선정하여 중요 문제에 대해 설문지를 통해 일련의 집중적인 질문을 하고, 매 회마다 그 응답을 수집·요약하며 그것을 다시 패널들에게 알려주는데, 이에 따라 전문가 패널들은 자신의 견해나 평정을 수정해 간다. 개인들은 면 대 면으로 만나지 않기에 익명을 보장받을 수 있어 쉽게 반성적 사고를 하게 되며, 새로운 의견이나 사상에 대하여 솔직해질 수 있다. 그리하여 처음의 입장이 어떠했건 얼마나 복잡했건 간에 대립적인 의견도 폭주하며 종합되는 것이 이 기법의 특징이다(서울대학교 교육연구소, 2011).

본 연구가 사회정서학습을 적용한 학교 인성교육 정책 방안을 제시하기 위해 델파이조사를 이용하는 구체적인 이유는 해당 분야의 전문성이 있는 패널 집단의 논의로부터 결론을 도출하는 조사 방법을 활용할 필요가 있었기 때문이었다. 본 연구가 사용하는 델파이기법은 정책 델파이로 교육목표나 방향의 설정, 교육과정 수립 등과 같이 여러 전문가들의 다양한 견해들을 조율·수렴하여 합의된 의견을 도출할 필요가 있을 때 사용된다.⁵⁾ 본 연구는 사회정서학습 관련 주요 정책사항의 추진 여부와 우선순위, 전체적인 방향을 제안하기 위해 인성교육과 사회정서학습에 연구 경험과 실천적 경험이 있는 전문가들의 중지(衆智)를 모으고자 하였다.

본 연구에서 패널로 선정된 전문가들은 사회정서학습과 관련하여 다수의 연구를 하거나 인성교육에 대한 이론적 연구 및 실천적 경험이 많은 연구자들로 박사과정 수료 이상의 학위를 가지고 있으며⁶⁾, 현장교사⁷⁾도 다수 포함되어 우리나라 학생의 건강한 삶과 인성 발달에 대해 전문성과 책임감이 있는 연구자들이다. 교육기획의 원리에 따르면 교육기획은 교육의 각 부문 전문가들을 참여시켜 전문적으로 이루어져야 한다(윤정일 외, 2002: 166). 그러므로 본 연구는 전문가들로부터 사회정서학습을 적용한 인성교육 정책을 기획하기 위하여 의견을 모으는 델파이 기법을 활용하였다.

5) 델파이 기법은 미래를 예측할 때 사용하는 예측델파이, 논쟁이 심한 사안에 대하여 결정이 필요할 때 사용하는 합의 델파이, 여러 대안들에 대해 우선순위를 추출하는 정책델파이로 나뉜다. 본 연구에서 사용한 정책델파이 기법은 여러 정책 과제들과 대안들에 대한 우선순위, 적합성과 같은 상대적 중요성, 실용성, 효과성, 이득 등에 관한 평정을 하여 그 분포를 응답집단에 알려주는 기법으로 교육정책방안을 제시할 때 사용되는 기법이다(노승용, 2006; 이종성, 2006).

6) 박사 12명, 박사 수료 2명

7) 현직교사 5명, 관리자 1명

둘째, 현재 우리나라에는 사회정서학습에 관한 선행연구가 충분하지 않으므로, 연구경험이 있는 전문가들이 소통과 논의를 통해 사회정서학습 적용을 위한 아이디어를 발산적으로 모을 필요가 있다. 폐쇄형 설문조사가 다수의 대상에게 질의하여 통계적 수치를 의미 있게 분석하는 데 목적을 둔다면, 델파이조사는 전문가의 식견을 통해 관련된 문제와 사항들에 대해 폭넓은 의견을 수집하는 데 특징이 있다. 특히, 본 연구에서는 패널 선정 시 전문 분야의 다양성을 고려함으로써 ‘교육과정, 심리학, 교육철학, 교육공학, 윤리학, 도덕심리학 등’의 전문가와 현장 교사·관리자의 다양한 의견을 통해 사회정서학습 적용을 위한 아이디어를 균형적이면서도 풍부하게 모으려고 하였다.

해외 사례와 달리 우리나라의 학생 실태와 사회적 요구가 다르고, 학교인성교육 정책에 포함되어 적용될 가능성이 크기 때문에 우리나라에 적절한 사회정서학습 적용 방향을 탐색하는 것이 필요하다. 이를 위해 단순히 사회정서학습 연구 경험만을 가진 것이 아니라, 실제 프로그램이나 교재를 개발하거나 적용 연구를 실시하였거나, 학교 현장에서 적용해 본 경험이 있는 패널들을 섭외하였다. 또한, 본 연구는 학교인성교육에 대한 정책적 적용 방안을 제시하는 연구이기 때문에 실제 정책을 만들고 실행하는 데 참여한 담당기관의 실무자 및 우수학교의 운영자 또는 우수 교사를 패널로 포함시켰다. 즉, 다양한 전문 분야에서 풍부한 아이디어를 개방형 조사를 통해 수집한다는 측면에서 델파이조사는 본 연구에 적절하다고 판단된다.

셋째, 현재 우리나라에서 사회정서학습 연구는 초기 단계이므로 사회정서학습 적용 필요성에 대한 인식을 공유하는 연구자들이 학교교육 적용방향을 논의하기에 적절한 시점이다. 인성교육을 위한 효과적인 방안으로 사회정서학습에 주목하는 연구가 늘어나고 있지만, 아직 사회정서학습이라는 이름으로 하나의 포괄적인 체계로서 교육과정 문서나 교육 정책에 반영된 사례는 거의 없다. 따라서 사회정서학습과 인성교육을 연구한 바 있는 전문가들이 사회정서학습의 적절한 적용방안을 논의하는 델파이조사는 시기적으로 적절하다.

1) 패널의 선정

델파이 방법은 전문가들의 의견을 의사결정 자료로 이용하는 것으로써 전문가 의견의 적절성을 가정한다는 점에서 전문가 패널을 선정하는 일이 매우

중요하다(이종성, 2006). 또한 패널의 크기에 있어서는, 참여하는 전문가의 수가 어느 정도가 적절한 지에 대한 의견은 다양하지만 통계적 검정력 (statistical power)에 의존하기보다는 전문가들의 합의에 도달하기 위한 그룹 역동성이 더 중요하므로 15명 정도 내외가 적절하다(Okoli & Pawlowski, 2004). 이러한 맥락에서 본 연구는 아래와 같은 기준으로 사회정서학습과 관련한 도덕·윤리교육 전공 또는 교육학 전공 연구자로 구성된 전문가 14인을 선정하였다.

<표Ⅱ-2> 델파이조사를 위한 예비 패널 그룹의 기준과 인원 구성

기준	대상인원
사회정서학습을 주제로 논문을 발표한 바 있는 박사학위 이상 초·중등교육 연구자	10명
사회정서학습 프로그램을 개발하여 학급단위 이상으로 적용한 바 있는 석사학위 이상 초·중등학교 현직 교사/관리자/코칭 전문가	4명
총계	14명

패널의 연구 분야를 도덕교육전공과 교육학 전공자로 한정 한 이유는 사회정서학습 발달에 관한 논문과 저서에서 이 전공분야 연구자의 비중이 크기도 하고, 학교인성교육 적용에 대한 논의를 위해서는 우리나라 아동과 청소년의 인성 발달에 사명감과 주된 관심을 가진 연구자를 대상으로 하는 것이 적절하기 때문이다. 또한, 아직 사회정서학습과 연계된 인성교육 방안에 대한 연구가 전무한 교과교육 전공도 다수 존재하기 때문에 전체 교과교육을 포괄할 수 없다는 문제도 있었다.

델파이조사를 실시하기 전 시점을 기준으로, 사회정서학습을 주제로 포함하는 학술발표 및 학위 논문을 발표한 바 있는 박사학위 이상 초·중등 교육 연구자는 약 20명 정도였다. 이들 연구자 중 본 연구를 위한 패널 후보를 선정하기 위해서는 우선성에 대한 기준이 필요했다. 이는 <표Ⅱ-3> 와 같다.

<표Ⅱ-3> 패널 후보 우선 선정 기준

우선 순위	우선 선정 기준
1	사회정서학습을 주제로 다수의 학술 논문 또는 학위 논문을 발표한 연구자
2	사회정서학습 연구자가 속한 연구 집단/세부 전공의 다양성 고려
3	학교인성교육 우수 사례(학교/프로그램/교사동아리) 선정 경력

위와 같은 우선 선정 기준을 바탕으로 5회 이상 사회정서학습 연구물을 발표한 연구자 5인에게 먼저 패널 의뢰를 하였고, 모두로부터 패널 참여 승낙을 받았다. 1~3회 연구한 연구자 중에서는 다양한 연구 집단의 관점이 수렴될 수 있도록 도덕심리/윤리학/교육과정/교육공학/교육심리 등 세부전공과 대학/국가교육연구기관/학교급 등 연구자가 속한 연구 집단의 다양성을 고려하여 참여를 의뢰하였고, 8인으로부터 승낙을 얻었다. 이렇게 선정된 8인은 사회정서학습에 관한 논문을 1~3회 발표한 전체 연구자의 약 50%에 해당한다. 마지막으로 학교인성교육 우수사례 선정 경력이 있어, 현실적인 경험에서 나오는 의견을 제시할 수 있는 현장교사와 관리자를 섭외하였는데⁸⁾, 2인의 후보로부터 승낙을 받아 패널 구성을 완료하였다. <표Ⅱ-4>는 패널의 선정요인을 표로 정리한 것이다.

<표Ⅱ-4> 패널의 선정요인

- 8) 본 연구는 사회정서학습의 학교 적용이 아니라, 정책적 적용 방안을 논의하는 것이기 때문에 현장 교사보다는 정부 수준의 교육 정책에 대한 이해가 있고, 큰 그림을 설계할 수 있는 전문가들이 다수 포함되는 것이 적절하였다. 그렇지만 실제 교육활동이 벌어지는 곳이 결국 학교 현장임을 고려할 때, 현장 교사들의 의견 역시 포함될 필요가 있다. 이에 따라 현장교사 및 관리자를 패널로 포함시켜다. 그런데 박사학위 이상의 사회정서학습 관련 연구물 수와 경력기준으로 선정된 패널들 중 현장교사인 패널 3명 있어, 총 5명으로 적지 않게 포함되었다. 또한 사회정서학습 교사 동아리 대표와 인성교육 우수학교로 인증 받은 초등학교 관리자의 경우 사회정서학습 연구 참여 집단 동료들과 평소 의견을 교류하므로 대표성을 띠는 점도 주요 패널 선정 이유였다.(실제, 교장선생님인 패널은 델파이조사지에 응답할 때, 사회정서학습을 함께 연구하는 관리자 동료들과 논의하여 응답함)

패널	소속	전공	학 위	주요 패널선정 요인	SEL 관련 연구물 수 ⁹⁾
A	대학 교	교육심리	박 사	• 사회정서학습관련 연구물 수 5개 이상	8개
B	대학 연구 센터	도덕윤리 과 교육	박 사	• 사회정서학습관련 연구물 수 5개 이상	8개
C	대학 교	도덕윤리 과 교육	박 사	• 사회정서학습관련 연구물 수 5개 이상	7개
D	대학 교	교육공학	박 사	• 사회정서학습관련 연구물 수 5개 이상	6개
E	대학 교	교육공학	석 사	• 사회정서학습관련 연구물 수 5개 이상 • 사회정서학습 코칭 전문가	5개
F	대학 교	도덕윤리 과 교육	박 사	• 사회정서학습과 연관 지어 전통윤리 연구	3개
G	초등 학교	도덕윤리 과 교육	박 사	• 사회정서학습과 연관 지어 도덕적 정서 연구	3개
H	KEDI	교육과정	박 사	• 인성교육정책 실무 담당	2개
I	대학 교	도덕윤리 과교육	박 사	• 사회정서학습이 포함된 교수학습 및 평가 연구	2개
J	대학 교	도덕윤리 과 교육	박 사	• 인성교육진흥법 기초, 대학인성교육기관 운영	2개
K	초등 학교	도덕윤리 과 교육	박 사	• 사회정서학습 어플리케이션 개발	1개
L	초등 학교	교육공학	박 사	• SEL 인성교육 우수동아리 대표교사	1개
M	초등 학교	도덕윤리 과 교육	석 사	• 사회정서학습을 학급단위로 적용한 바 있으며, 이를 교사대상 학교폭력예방 연수에서 강의	1개
N	초등 학교	교육철학	석 사	• 인성교육 우수학교 운영(관리자)	없음

2) 자료수집 절차

9) 2017. 4. 현재 기준

델파이 과정은 적어도 2번 이상 반복함으로써 응답자들이 다른 전문가들의 의견을 고려하여 그들의 응답을 다시 생각하고 협의할 수 있도록 해야 한다. 또한 일반적으로 패널들의 안정적 응답과 합의를 이끌어내기 위해서는 3차례 정도의 반복조사가 적합하다고 보고되고 있다(Rowe & Wright, 2001). 따라서 본 연구의 델파이조사 역시 총 3차에 걸쳐 진행하였다.

델파이조사는 패널들의 의견 수렴 과정을 거친다는 특징을 가지기 때문에, 델파이조사 과정에서 이전 단계의 통계적 집단 반응을 참고하여 다음 단계에 자신의 판단을 수정·보완 할 수 있도록 하는 것이 필요하다(이종성, 2006). 델파이조사 과정에서 피드백의 사용은 개인적 판단을 향상시키고 편견을 없애기 위한 정보를 제공한다는 측면에서 매우 중요한 기술이다. 델파이조사에서 피드백이 없는 경우와 통계적 정보를 제공한 경우, 그리고 이유에 대한 피드백을 제공한 경우를 비교하여 이유에 대한 피드백을 제공한 경우 정확성 측면에서 더 많은 향상이 있다(Rowe & Wright, 1996). 따라서, 델파이조사에서 패널들이 진술한 상세한 이유와 의견들은 요약하여 다음 회 차 질문지에 반영하였다.

또한, 설문지는 시류편성의 효과(bandwagon effect)나 후광효과(halo effect)를 최소화하기 위해 이메일 등을 통해 간접 전달하였으며, 사회적 압력 없이 개인적 의견들을 자유롭게 기술할 수 있도록 하였다. 그리고 조사의 신뢰도를 확보할 수 있도록 최종 설문까지 패널들이 이탈하지 않고 응답할 수 있도록 도왔다.

한편, 설문지 분석과 문항 제작에 있어 타당성과 신뢰도를 높이기 위해서 다른 연구자의 추가적인 검토가 필요했다. 이에 관련 연구경험이 있는 동료 연구원 2인이 참여하여, 추가하거나 통합, 분리, 삭제되어야 할 항목, 재진술해야 할 항목을 검토하였다.

문헌과 선행연구 분석을 바탕으로 작성된 1차 설문지는 연구 주제에 대한 개방형 설문(open-ended-questionnaire)으로 구성하였으며, 연구의 취지에 대한 설명과 개요를 포함하였다. 개방형 설문의 목적이 전문가의 다양한 의견을 수집하기 위한 것이기 때문이다.

2차 설문은 구조화된 폐쇄형 질문지를 통해 이루어졌다. 1차 조사결과 수집된 패널들의 다양한 응답들은 분석 과정을 통해 분류하고, 비슷한 요소들을 세부항목별로 묶어 범주화함으로써 중요도를 5점 리커트 척도로 표시하는 구조화된 질문 문항들을 만들었다. 이 때, 필요한 경우 각 범주 영역의 세부항목에 대한 설명을 각주로 추가하여 패널들이 의미를 이해하고 그 중요도를 생각

하는 데 있어 간결하고 명료하게 받아들일 수 있도록 했다.

3차 조사 역시 각 항목에 대한 중요도를 5점 리커트 척도를 이용하여 다시 점수화하였다. 이때, 2차 조사결과에 대한 통계치를 피드백함으로써 전문가들의 의견합의를 도출할 수 있도록 하였다. 3차 설문지는 2차 설문조사 결과에 대한 평균을 제시하고 사분범위를 음영으로 표시하여 전문가들이 의견 합의를 이룰 수 있도록 유도하였다. 평균은 집중경향치의 중요성에 대한 이해를 돕기 위함이고, 사분범위는 예외적인 값을 무시하고 분포의 중앙 50% 부분을 w측정하여 변산성을 기술하기 위해 사용하였다(이종성, 2001). 평균은 5점 만점으로 갈수록 중요도가 높은 것을 의미하며, 사분범위는 좁을수록 합의에 도달한 것으로 판단할 수 있다. 패널들에게는 평균과 사분범위에 대한 정보 해석 방법과 합의된 결과 내에서 응답하도록 안내하고, 만약 다른 의견이 있을 경우 별도의 의견란에 그것을 소신껏 개진할 수 있도록 하였다.

이와 같은 자료 수집 절차를 단계에 따라 일정과 함께 표로 정리하면 아래와 같다.

<표Ⅱ-5> 델파이조사 과정과 일정

단계		일정
패널선정		2016. 8. 20 ~ 2016. 9. 20
제 1 차	설문지 개발	2016. 9. 1 ~ 2016. 9. 30
	조사	2016. 10. 1 ~ 10. 30
제 2 차	1차 분석 및 설문지 개발	2016. 11. 1 ~ 2016. 11. 20
	조사	2016. 11. 21 ~ 12. 2
제 3 차	2차 분석 및 설문지 개발	2016. 12. 3 ~ 12. 15
	조사	2016. 12. 16 ~ 1. 5

3) 분석 대상

델파이조사를 위한 설문 문항은 사회정서학습에 대한 이론적 연구를 바탕으로 교육기획의 주요 요소와 이에 대한 해외 사례의 주요 정책사안을 기초로 작성되었으며, 동료연구자의 검토를 통해 수정·보완하였다. 1차 조사는 개방형 설문을 통해 이루어지므로 다음과 같은 문항을 제시하고 패널들이 자신의 생각을 자유롭게 기술하도록 요청하였다.

- 현재 학교 인성교육에서 사회정서학습이 갖는 위상과 역할이 무엇이라고 생각하십니까? 또 어떤 문제점이 있다고 생각하십니까?

- 사회정서학습을 학교 인성교육을 위해 적용할 때 고려해야 할 한국적 맥락이나 특수성은 어떤 것이 있다고 생각하십니까?
- 학교에서 사회정서학습이 효과를 거두기 위해서 어떤 지원(정책적·행정적·재정적 지원)이 필요하다고 생각하십니까?
- 학교 인성교육에서 사회정서학습이 어떤 방향으로 적용되어야 한다고 생각하십니까? (중점적으로 다루어야 할 내용, 적용 방식, 학교급별(초/중/고) 강조점)
- 도덕교과가 사회정서학습 적용에 있어 어떤 역할을 해야 한다고 생각하십니까?

4) 분석 방법

본 조사가 사용한 응답 분석방법은 두 가지이다. 사회정서학습의 학교인성교육 적용에 있어 그 ‘위상, 역할, 문제점, 고려해야 할 특수성, 도덕교과의 역할’에 대한 질문들은 사회정서학습의 학교인성교육 적용과 관련한 전문가의 상황 인식을 묻는 문항들이다. 따라서 이에 대해서는 전문가들이 어느 정도로 상황인식 판단을 공유하고 있는지가 중요하다. 그러므로 이를 위한 분석방법으로 사분점간 점수차(Interquartile range: $Q_3 - Q_1$)를 산출하였다. 이는 설문지의 각 항목에 대한 사분점간 점수차가 1이하인 경우 패널들의 합의가 이루어진 것으로 판단하는 분석 방법이다. 사분점간 점수차는 최고값과 최저값의 부당한 영향을 받지 않는다는 점에서 합의 정도를 예측하는 적절한 분석방법이라고 할 수 있다(황해익, 2003). 다만 사분점간 점수차가 1보다 큰 경우는 그 의견이 잘못된 것이 아니라, 항목에 제시된 의견을 지지하는 정도에 있어 패널들 견해에 거리가 있는 것을 나타낼 뿐이므로, 추후 더 많은 숙의를 필요로 하는 과제임을 유의해야 한다.

한편, ‘필요한 지원, 중점 내용, 적용방식, 학교급별 강조점’에 대한 질문들은 사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위해 중점적으로 고려해야 할 사항을 추출하기 위한 문항들이다. 이는 평균, 내용타당도, 합의도를 활용하여 분석하였다. 평균은 전문가 패널의 응답에 대한 평균을 보여주는 것으로, 타당성 평가의 평균값에서 4.0 이상은 그 문항이 타당하다는 것을 의미한다. 합의도는 전문가 패널들이 어느 정도 합의점을 찾아가고 있는지를 판단할 수 있는 자료로서, 1에 가까울수록 합의도가 높다고 보며 일반적으로 합의도가 0.75 이상인 경우 전문가 패널들의 의견이 합의점에 도달한 것으로 판단한다(이종성, 2006).

또한 내용타당도는 검사문항이 측정하려고 하는 내용을 얼마나 잘 대표하고 있는지를 나타낸다. 검사문항이 내용전집을 잘 대표한다면 그 검사문항은 내용타당도가 높은 것이다. 본 연구는 Lawshe(1975)가 제안한 내용 타당도 비율(Content Validity Ratio: CVR)을 사용하였으며, 이는 문항에 대하여 타당하다고 응답한 비율을 의미한다. 타당하다고 응답한 패널들의 수는 척도 4(중요함)와 5(매우 중요함)에 응답한 인원수를 의미한다. 내용타당도 비율을 통한 항목의 선정에 있어 취할 수 있는 최소값은 패널의 수에 따라 달라지는데, 본 연구의 패널은 총 13명이므로 Lawshe(1975)가 제안한 13명 기준으로 해서 내용타당도 비율 0.54이상인 경우 내용타당도가 있다고 판단하였다. 즉, 사회정서학습의 학교인성교육 방향 설정을 위해 고려해야 할 중요 사항을 추출하기 위해, ‘평균값=4.0 이상(5점 기준), 합의도=0.75, 내용타당도(CVR)=0.54 이상’을 타당성 판단 기준으로 설정하여 분석하였다.

Ⅲ. 사회정서학습 실태와 현황

학교인성교육에 있어 사회정서학습 적용의 적합성을 검토하기 위해서는 현재 우리나라의 관련 상황에 대한 정보가 필요하다. 본 장에서는 이를 ‘실태와 요구, 정책현황, 선행연구’로 나누어 논의하고자 한다.

1. 학생실태와 요구

우리나라의 인성교육과 관련한 “다양한 주체들의 요구, 학생들의 인성 실태, 미국과는 다른 학교문제”는 사회정서학습의 목표와 방향을 설정하는 데 있어 기초 자료로서 매우 중요하다. 이와 같은 사항들을 파악하기 위해서 참고할 수 있는 것들 중 정부가 국가수준에서 정기적으로 조사하는 통계결과로 교육부의 ‘학교폭력 실태조사’와 ‘학생정서행동특성검사’, 보건부의 ‘청소년 건강행태 조사’, 통계청의 ‘청소년통계’, 한국교육개발원 ‘교육여론조사’가 있다. 각 조사의 결과 중 본 논문의 연구와 관련하여 중요한 내용을 표로 정리하여 제시하면 <표Ⅲ-1>과 같다.

〈표Ⅲ-1〉 정부기관의 정기적인 학생 실태 및 요구 조사 주요 결과

조사명	주요 결과
학교폭력 실태조사 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 피해 경험: 0.8%(28,000명) - 초(1.3%), 중(0.5%명), 고(0.4%) • 피해유형: 언어폭력(34.8%), 집단따돌림(16.9%), 신체폭행(12.2%), 스토킹(10.9%) • 피해장소: 교실 안(35.5%), 복도(16.5%) • 피해시간: ‘쉬는 시간’ (42.0%), ‘하교 이후’ (14.7%), ‘점심시간’ (9.7%), ‘정규수업시간’ (7.9%)
학생정서 행동특성 검사 (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • 우울·불안·친구관계·스트레스 관련 관심군 학생: 152,640명(7.2%) • 관심군 학생 중, 자살생각 등 위험수준이 높아 우선 조치가 필요한 학생: 46,104명(2.2%) • 중학생이 정서적 어려움을 가장 많이 겪고 있음
청소년 건강실태조사 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • 중·고생 스트레스 인지율: 여(44.9%), 남(30.5%) • 중·고생 우울감 경험: 여(30.5%), 남(20.9%)
청소년통계 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • 청소년 사망원인 : 1위 자살, cf) 2위 운수사고 • 흡연·음주: 중고생의 7.8% 흡연, 16.7% 음주 • 인터넷·스마트폰 중독: 중학생이 제일 높음
교육여론 조사 (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • 앞으로 강화되어야 할 교육내용: 초·중-인성교육, 고-진로교육 • 초·중·고 학생들의 인성·도덕성 수준: 낮다(55.3%), 보통(37.9%) • 교사에게 필요한 능력: 초·중 생활지도(49%, 35%), 고-진로지도(54.2%)

〈표Ⅲ-1〉에 나타난 것처럼 언어폭력과 집단따돌림 등 정신적 상해를 가하는 학교폭력의 비중이 높고, 자살, 스트레스, 우울증 등 정신건강과 관련하여 어려움을 가진 아동·청소년의 수가 많다. 특히 자살은 청소년 사망 원인의 1위일 정도로 심각하다. 한편, 「교육여론조사(임소현 외, 2016)」는 우리나라 학생의 인성 수준이 높지 않다고 인식하고 있으며, 생활지도를 비롯한 인성교육에 대한 사회적 요구가 높음을 보여준다.

또한, 청소년의 사회·정서적 능력과 관련하여 우리나라에서 사회정서학습의 필요성에 근거가 되는 지표를 제공하는 중요한 조사연구로는 한국청소년 정책연구원의 「한국 청소년 핵심역량진단 조사(김기현, 2010)」와 교육부의 「학교급별 인성교육 실태조사(정창우 외, 2013)」 있다. 〈표Ⅲ-2〉는 이 연구들의 주요 결과를 정리한 것이다.

〈표Ⅲ-2〉 한국 청소년 핵심역량 진단조사 및
학교급별 인성교육 실태조사 주요 결과

조사명	주요 결과
한국 청소년 핵심역량 진단조사 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • 지적 역량: 비교대상 36개국 중 2위 • 사회적 상호작용 역량: 36개국 중 35위 관계지향성: 최저점(62.97점) cf)최고점(인도네시아, 89점) 사회적 협력: 최저점(13점) cf)최고점(도미니카공화국, 62점) 갈등 관리: 3위(565점) cf)공동1위(덴마크·핀란드, 576점)
학교급별 인성교육 실태조사 (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • 학교급별 중 중학교에서 모든 인성지수(사회성, 정체성, 규칙의 도덕, 관습의 도덕)가 가장 낮게 나타남. • 모든 학교급에서 정체성(자기이해, 자기 존중, 자기 조절)이 가장 낮게 나타남. • 초등학교, 중학교에서 사회성(봉사, 공감, 소통 및 개방성)이 정체성 다음으로 낮게 나타남.
KEDI 인성수준 조사(2014)	<ul style="list-style-type: none"> • 10개의 덕목을 조사한 결과 성실, 자기조절, 지혜 등 ‘자신을 바로세우는 것과 관련된 인성’이 낮게 나타남.

〈표Ⅲ-2〉 에서 나타난 것처럼 우리나라 청소년의 사회적 상호작용 역량과, 자기와 관련된 인성(자기이해, 자기존중, 자기조절 등), 사회성(봉사, 공감, 소통 및 개방성)이 낮다는 것은 인성교육에 있어 사회정서적 역량의 교육이 시급함을 보여준다.

2010년 이후 실시된 8개에 이르는 이상의 조사 결과들은 미국과 비교하여 상대적으로 학교폭력 문제는 심각하지 않지만, 우울·스트레스·자살 등 정신건강과 관련된 문제가 심각한 수준이며, 자기조절과 사회적 관계와 관련된 역량이 매우 부족함을 보여준다.

한편, 사회정서적 역량을 직접적으로 조사한 인성실태 연구로는 최근 교보교육재단이 지원한 「청소년의 입장에서 본 인성교육의 실태 조사(정창우·김란, 2016)」가 있다. 이 조사는 청소년의 자기 인성평가 항목으로 ‘사회·정서적 역량’을 설정하여 설문조사를 하였다. 그 결과를 표로 요약하여 제시하면 〈표Ⅲ-3〉과 같다.

〈표Ⅲ-3〉 「청소년의 입장에서 본 인성교육의 실태 조사」 中
‘사회·정서적 역량’ 문항 주요결과

항목	주요 내용
역량별 비교	<ul style="list-style-type: none"> • 자기인식(나의 장·단점 파악, 3.99) > 사회적 인식(타인이 화났을 때 그들의 감정 인식 및 공감, 3.92) > 자기관리(나만의 스트레스 해결 방법, 3.67) > 책임 있는 의사결정(여러 대안 고려한 후 행동, 3.59) > 관계관리(친구들끼리 의견 충돌 시 분위기 조정, 3.52)
학교급별 비교	<ul style="list-style-type: none"> • 가장 평균이 높은 항목 : 초·중·고 모두 자기인식 • 평균이 가장 낮은 항목: 초등학교-자기인식, 중·고등학교-관계관리 • 보통보다 낮다는 응답이 가장 많은 항목: 초·중·고모두 자기관리 • 학교급별 유의한 차이가 있는 항목: 관계관리 - 중>초, 의사결정 - 중·고> 초

위 조사결과는 우리나라 청소년들은 관계관리 역량을 가장 부족한 반면, 상대적으로 자기 인식 역량은 높으며, 스스로 자기관리 역량이 부족하다고 인식하고 있음을 보여준다. 비록 청소년의 자기보고를 근거로 한 조사이고 질문 문항수가 제한적이기는 하지만, 우리나라 학생의 다섯 가지 사회정서적 역량의 상대적 점수를 보여주기 때문에, 사회정서학습을 적용 시 중점을 두어야 할 역량을 설정하고 학교급별 강조점을 논의할 때 참고할 수 있을 것이다.

2. 정책 현황

본 연구의 목적과 관련하여 중요한 것은 정부 수준의 정책과 계획에 반영되어 있는 사회정서학습의 현황이다. 사회정서학습이 직접적으로 언급되어 있는 유일한 정부 문서는 도덕과 교육과정이다. 2012년도 고시 도덕과 교육과정(2012.07고시 【제2012-14호】)은 인성 핵심역량 중 하나로 분노조절 능력을 제시하고 사회정서학습의 방법과 내용을 적용할 것을 명시하였다(교육부, 2012: 27). 최근 2015 개정 교육과정(2015.09 고시 【제2015-74호】)은 ‘감정 표현과 조절, 건강한 마음, 회복탄력성’ 등 사회정서학습의 주요 이슈들을 내용으로 다루고 있고, ‘감정 돌아가며 말하기’, ‘감정 맞추기’와 같이 구체적인 사회정서학습 방법까지 제시하고 있다(교육부, 2015a: 6-10). 그러나 이는 사회

정서학습 관련 요소를 교육과정에 적용한 것일 뿐, 하나의 프로그램으로서 사회정서학습이라고 보기는 힘들다.

사회정서학습의 적용 가능성과 관련하여 고려해야 할 중요한 국내 상황은 인성교육제도 현황이다. 인성교육제도를 추진할 당시 개념화가 이뤄지는 과정에서 사회정서학습이 이론적 배경을 제공한 바 있었다. 또한, 인성교육진흥법과 이를 근거로 한 인성교육계획은 사회정서적 역량이 포함된 인성 발달을 목표로 하는 공교육의 모든 노력을 포괄하고 있기 때문에, 국내에 사회정서학습이 보편적으로 시행된다면 현실적으로 인성교육제도의 틀 속에서 적용될 가능성이 높다. 그러므로 사회정서학습 측면에서 주목해야 할 만한 인성교육제도 현황을 검토하는 것이 필요하다.

현재 국가수준에서 마련된 우리나라의 인성교육 제도는 「인성교육 강화 기본 계획(교육부, 2013a)」을 바탕으로 「인성교육진흥법」(법률 제 13004호)과 「인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)」을 통해 인성교육이 확산될 수 있는 시스템을 갖추어 나가는 중이다¹⁰⁾. 인성교육종합계획은 인성교육의 법적 근거와, 개념과 목표 그리고 정책적·재정적 지원을 명시하고 있다. <표Ⅲ-5>는 사회정서학습 적용과 관련하여 중요한 우리나라 인성교육 정책 항목을 표로 정리한 것이다.

10) <표Ⅲ-4> 인성교육진흥법(법률 제 13004호)에 따른 인성교육 정책

국가와 지방자치단체	<ul style="list-style-type: none"> • 인성교육에 관한 장기적이고 체계적인 정책 수립 및 시행 • 인성교육 진흥에 필요한 시책 마련 • 인성교육을 지원하기 위한 프로그램 개발 및 보급
교육부 장관	<ul style="list-style-type: none"> • 인성교육진흥위원회 설치 • 인성교육종합계획 수립(5년마다) • 학교 인성교육 목표와 성취기준 마련
각 학교장	<ul style="list-style-type: none"> • 매년 인성에 관한 교육계획 수립 및 교육 실시
언론	<ul style="list-style-type: none"> • 범국민적 차원의 캠페인 활동을 전개

〈표Ⅲ-5〉 ‘인성교육 5개년 종합계획’ 주요 정책

개념체계	법(인성교육진흥법 제2조)으로 규정
목표·성취기준	교육과정 총론과 교과별 인성 요소에서 설정
컨설팅 지원	<ul style="list-style-type: none"> • 현재 한국교육개발원 창의인성교육연구실 위탁(인성교육진흥원 추진): 중앙지원센터 역할 • 우수학교 교사동아리 활동교원을 선도교원으로 선정: 단위학교 컨설팅 지원 • 인성 관련 분야 현직교사 재교육 : 학교 내에서 컨설팅 지원 • 전문인력양성기관 운영검토
지원내용	<ul style="list-style-type: none"> • 인성교육지원: 교사, 학생 프로그램 제공·지원 교사 및 학부모 연수 프로그램 운영, 시·도 인성교육 추진현황 컨설팅, 효과 분석, 범부처 인성교육 연계사업 지원 • 인증·지정: 인성교육 프로그램 인증·확산 사업 지원, 전문인력 양성기관 지정·관리 사업 지원 • 네트워크 구축·확산: 학교·가정·지역사회와 함께하는 인성교육 네트워크 구축 및 범사회적 캠페인 추진, 인성교육 누리집 구축 운영
교사연수	<ul style="list-style-type: none"> • 직전연수: 인성교육론 개설효과, 생활지도와 상담활용 • 직무연수: 연간4시간 이상 참여 제고 • 관리자 연수: 인성교육리더교장 과정 개설
홍보지원	인성교육포럼, 인성발표대회, 실천한마당, 공모전 등 개최
재정지원	16'~20'년 7,318억원 추정

현행 인성교육제도에서 인성교육의 개념과 핵심가치와 덕목은 인성교육진흥법 제 2조에 규정하고 있지만, 목표와 성취기준을 교육과정 총론과 교과별 인성교육 요소에서 설정하도록 하고 있다. 그런데 인성교육의 구체적인 목표와 성취기준의 설정과 진술이 총론과 교과별로 이루어지다보니 인성에 대한 언급이 없는 교과가 있는 등 인성교육 요소의 반영 비율도 다르고, 구체적인 성취기준 진술이나 계열적 특성을 고려한 체계가 없어 실제 학교 교육과정에서 수업내용으로 구성되는 것을 안내하기에는 부족한 면이 있다.

그러나 컨설팅지원, 교사연수, 프로그램 개발과 확산 지원, 각계부처와의 협력과 네트워크 구축, 학교·가정·지역사회 연계, 홍보지원과 재정적 뒷받침은 체계적이고 적극적으로 실시될 수 있는 사안들을 추진하고 있다는 점에서 사회정서학습이 활발히 시행되고 있는 일리노이주나 싱가포르와 유사점이 있다. 그러므로 국내 사회정서학습 적용이 학교 인성교육의 체제 안에서 이루어진다

면, 활발하게 시행될 수 있는 인프라가 이미 마련되어가고 있다는 점에서 장점으로 활용될 수 있을 것이다.

또한, 교육부는 2013년부터 인성교육 프로그램 인증제를 도입하여 인성교육의 프로그램의 질적 향상과 보급을 돕고 있다. 현재까지 인증된 프로그램들 중에는 공감을 강조하고 사회적 관계 기술이나 분노조절, 스트레스 관리를 다루는 것과 같이 사회정서적 역량 향상을 돕는 내용을 포함한 프로그램들이 많다. 그러나 이들 프로그램 중 어떤 것을 사회정서학습 프로그램이라고 할 수 있을지 확인하기 어렵고, 선정된 프로그램들이 프로그램의 보급보다는 인증 자체를 목적으로 공모한 경우가 많아 프로그램을 활용하기 위한 정보에 접근하기 어렵다는 문제가 있다. 그러나 사회정서학습적인 요소를 담고 있는 여러 프로그램들이 국가적인 수준에서 공유되는 것은 사회정서학습 프로그램 시장이 조성되기 어려운 국내 현실을 고려할 때 고무적이라고 볼 수 있다.

한편, 사회정서학습 실시와 관련하여 검토할 또 다른 현황은 국내 학교개입을 통한 아동 정신건강 증진과 예방 정책이다. 이론적으로 사회정서학습은 아동 건강 증진과 예방을 위한 노력에서부터 출발하였으며, 미국과 호주의 사회정서학습은 정신건강 증진과 예방을 위한 정책의 일환으로 추진되고 있다. 그러나 우리나라 보건복지부 『아동정책기본계획(보건복지부, 2015)』 중 정신건강에 대한 정책은 지역사회 건강증진센터나 드림스타트를 통한 지원, 스트레스·우울·중독 예방을 위한 아동수면권 보장 노력뿐이고, 학교개입 노력은 인성교육 증진을 위한 협력 정도이다.

현재 국내의 국가수준 학교예방프로그램으로 간주할 수 있는 것은 교육과 학부 산하 ‘Wee프로젝트’이다. 우리나라 「학교보건법」 제11조(치료 및 예방 조치 등)에 따르면, 학교의 장은 학생 정신건강 증진을 위해 조치를 하여야 하며, 교육감은 검사비, 치료비 등 학생 정신건강 증진에 필요한 비용을 지원할 수 있다. 이에 따라 교육부는 학생들의 정신건강 보호·증진을 위하여 ‘12년부터 모든 학교에서 학생정서·행동특성검사(초1·4, 중·고1학년 전수조사)를 실시하고, 지속관리가 필요한 관심군 학생은 전문기관(Wee센터·정신건강증진센터 등)에 연계하여 치료지원을 하고 있다(www.moe.go.kr).

하지만 Wee센터의 경우 아직 체계적인 운영 시스템이 마련되어 있지 않은 상태이며, 종사자들의 전문성이 부족하고, 위기 아동에 대한 종합적인 개입에 한계가 있다는 지적을 받고 있다. 이에 따라 최 일선에서 학생들을 만나고 있는 일반교과 교사들을 대상으로 생활지도 및 대인관계나 의사소통 기법에 대

한 교육을 실시하여 교실 장면에서 정신건강 초기문제 단계에서 학생들에게 도움을 줄 수 있는 정책이 필요하다는 인식이 확산되고 있다(한국청소년정책연구원, 2014). 이러한 인식의 확산은 아동의 정신건강 증진을 위해 인성교육 정책과 연계된 체계적이고 다면적인 지원 요청의 계기가 된다는 점에서 중요하다.

한편, 일부지역(대구, 광주, 세종, 충북, 전남, 제주)은 복지부와 협업으로 ‘학생 정신건강증진 학교-지역협력 모델’ 사업을 추진하고 있다. 구체적으로는 학교에 학생정신건강을 자문해 주는 ‘마음건강 의사제도’를 운영하고, 지역 사회 내 위기학생 관리를 위한 전문가 회의 등을 통해, 학교와 지역사회의 정신건강 전문 자원을 연계시켜 학생들에게 필요한 도움을 제공할 수 있도록 학교역량 강화를 꾀하고 있다. 이외에도 기초학력 부진 학생 중 학교에서 해결하기 어려운 정서·행동 상 도움이 필요한 학생을 교육청에서 찾아가 ‘학습코칭, 심리상담, 치료서비스’를 지원하는 “학습종합클리닉센터”를 운영 확대 중이다(www.moe.go.kr).

이 밖에도 교육부는 학생 정신건강 정책 중점 연구지원 센터¹¹⁾를 지정하여 ‘관계자 컨설팅, 우수사례 발굴, 전문프로그램 개발·보급 등’의 전문 지원을 강화하고, 복지부·중앙자살예방센터 등 관계부처 및 전문기관과 공동으로 자살예방 교원 연수 등 학교현장 및 교원의 역량 강화를 지속적으로 지원해 나갈 계획을 마련 중에 있다(www.moe.go.kr).¹²⁾

이와 같이 복지부와 교육부의 협업을 통해 우리나라 학생들의 정신건강 문제를 해결하려는 정책이 증가한 것은 바람직하게 평가할 수 있겠으나 아직 시작단계여서 그 성과를 평가하기 어렵고, 사후 치료가 아닌 모든 학생의 정신건강 유지 및 예방을 위한 교육으로서 사회정서학습과 같은 포괄적인 노력이 없다는 점에서 한계가 있다고 하겠다.

3. 연구 현황

본 연구와 관련하여 중요한 국내 사회정서학습 선행연구는 두 가지로 나눌

11) 자살과 학생정신건강 연구소 (한림대 의대, 책임자 홍현주 교수)

12) 한국형 자살예방 교육프로그램-보고듣고말하기(’13.3, 보건복지부 개발)를 활용한 교원 연수과정 개설·운영: ’13.5~6월 (약 200명 대상)

수 있다. 하나는 인성교육과 사회정서학습의 관련성을 탐구한 연구이고, 다른 하나는 사회정서학습을 국내 학교 교육에 적용하기 위한 방법이나 모형 등을 제시한 연구이다.

2012년 학교폭력근절 종합대책이 발표되고 사회 전반에 걸쳐 인성교육에 대한 관심이 증폭되었을 때, 인성 개념을 “도덕성, 사회성, 정서”로 나누어 정교화한 심리학적 관점의 연구가 나타났었다(천세영, 김왕준, 성기옥, 정일화, 김수아, 2012: 48-53). 이 연구는 CASEL의 사회정서학습을 기반으로 인성을 3차원으로 구분하고, 각 차원의 구성요인을 역량 및 핵심 덕목으로 설명한다. 이를 표로 제시하면 <표Ⅲ-6>과 같다.

<표Ⅲ-6> 인성의 세 가지 차원과 핵심역량

차원	역량	핵심 덕목	주요내용
도덕성	▷ 핵심가치인식 ▷ 책임 있는 의사결정	▷ 정직 ▷ 책임	다양한 윤리적 상황에서 중요한 핵심가치가 무엇인지를 인식하고 판단하는 능력과 책임 있는 의사결정을 하는 능력
사회성	▷ 사회적 인식 ▷ 대인관계	▷ 공감 ▷ 소통	다양한 상황과 장소에서 타인의 생각, 감정, 관점을 이해·파악하고, 타인과 긍정적인 관계를 형성·유지하고 소통하는 능력
감성	▷ 자기인식 ▷ 자기관리	▷ 긍정 ▷ 자율	자신의 강점, 약점, 흥미, 능력 등을 파악하며, 개인적 목표를 설정하고 목표 달성을 위해 자신의 생각과 행동을 조절·실행하는 능력

위 연구에 기초하여 지은립 등(2013, 2014)은 인성지수 검사도구를 개발하였다. 이 검사도구는 자신과 타인을 이해하고 좋은 관계를 유지하는 기술을 바탕으로 인성의 구인을 설정함으로써 역량적 관점을 반영하고 있다는 점에서 긍정적으로 평가받은 바 있다(정창우 외, 2013a).

그밖에 김수진(2015)은 사회정서학습을 인성교육의 이론적 체계를 구성하는 주요 접근들 중 하나로 보고, 학생들의 인성 함양을 위해 사회정서적 역량이 지식을 행동으로 옮기는 가교 역할을 하며, 도덕성보다 넓게 인성의 개념을 확대시킨다는 점에서 중요한 역할을 한다고 보았다. 또한, 도승이(2015)는 사

회정서학습이 현대적 개념의 인성교육이라고 보고, 특히 현대사회의 복잡성과 황폐화를 대처하기 위해 사회정서학습이 중요하다고 보았다. 나아가 사회정서 학습을 기반으로 하는 인성교육을 실시하는 해외 사례를 살펴보고, 사회정서 학습의 요소가 반영된 인성 측정도구를 타당한 인성 측정도구로서 제시한 바 있다.

한편, 사회정서학습의 국내 적용 연구는 대부분 교과 연계를 위한 모형이나 프로그램을 개발하는 것이 주를 이룬다. 이인재 등(2010)은 초등학생을 대상으로 도덕과 수업을 중심으로 인성교육 프로그램을 개발한 바 있다. 이 프로그램은 전문가와 초등학교 교사들이 협력하여, PATHS 프로그램을 토대로 한국 윤리사상을 혼합하여 오늘날 한국적 상황과 맥락에 맞게 내용을 재구성하고, 교과 및 교과 외 교육과정과 가정연계 활동까지 고려하여 구성하였다.

김은정, 이상수(2016)는 도덕교과에 사회정서학습을 통합시켜 초등학교에서 수업을 실시하고, 이에 대한 피드백을 바탕으로 통합전략을 개발한 바 있다. 이 연구는 사회정서적 역량과 도덕성 발달의 밀접한 연관성을 전제하고 수업 전략을 구체적으로 제시하였으며, 엄격한 실험연구를 통한 것은 아니었지만 학생들로부터 긍정적 피드백을 받았다는 점에서 의의가 있다. 이 외에도 손경원 등(손경원 외, 2010)은 정서에 대한 이론적 분석을 기초로 정서 교육의 동양 철학적 함의를 탐색하고, 초등학생의 인성함양을 위해 적용할 수 있는 사회정서적 기술 교육 방법을 안내하는 연구를 수행한 바 있다.

도덕과 이외에 사회정서학습 프로그램과 통합 수업을 하기에 용이한 국어 교과(예, 내러티브 기반 교과 융합 인성교육, 최인자, 2015; 문학교육적 함의, 이향근, 2015)나 사회과(예, 사회과 수업 모형개발, 김은정·이유나·이상수, 2014)에서 사회정서학습이 비교적 활발히 연구된 바 있으며, 음악(조정은, 2015), 무용(유영란, 2010; 이정화, 2012) 등 예체능 교과에서 통합 프로그램 개발이, 과학교과(박현주, 2015)에서 적용·탐색이 연구된 바 있다.

우리나라에서 각 교과별 사회정서학습 프로그램 적용 연구가 많은 데에는, 교과 교육이 교육적 목적을 달성하기에 가장 쉽고 효과적인 도구인 점에서 한 원인을 찾을 수 있다. 또한 아직 학교문제 예방프로그램으로서 사회정서학습 시스템에 대한 국내 교육정책가의 인식 공유가 없는 상태에서, 학교 교육 연구자들이 자신의 교과영역에 외국의 사회정서학습의 성과를 적용하기 위한 연구들을 시도하여 왔다고 볼 수 있다. 현재 우리나라에는 미국처럼 사회정서학습 프로그램을 비롯한 인성교육 프로그램 시장이 없고, 사회정서학습을 위한

정책적·재정적 지원이 마련되어 있지 않기 때문에 양과 질 면에서 수준 높은 프로그램을 개발하는 데 원천적인 제약이 크다.¹³⁾

이러한 점을 감안할 때 사회정서적 역량 향상을 위해 교과통합을 어떻게 설계할지에 대한 체계 연구는 의미 있는 시도라고 할 수 있다(강정찬·오영범·이상수, 2015). 강정찬 등은 사회정서학습 프로그램 개발 방향으로 독립적인 프로그램 개발보다는 교과통합 프로그램 개발이 적절하다고 보았는데, 왜냐하면 독립된 프로그램을 개발하여 실행하는 것은 교과학습 시간 이 외에 별도의 시간을 확보해야 하기 때문에 현실적 실행에 부담과 제약이 따르기 때문이다. 그러므로 사회정서적 지식과 기능을 교과 수업시간에 지속적이고 안전한 환경에서 적용할 수 있도록 교과 수업과 연계하여 통합하는 것이 더 필요하다고 보았다(강정찬 외, 2015: 130-131). 이에 따라 도출한 ‘효과적인 사회정서적 역량 향상을 위한 교과통합 설계원리’는 〈표Ⅲ-7〉과 같다.

13) 양질의 사회정서학습 프로그램이 개발되기 위해서는 이를 위한 개방적인 시장이 조성되는 것이 바람직하겠지만, 우리나라의 경우 인성교육 프로그램이 시장화될 때 발생하는 부작용이 심각할 수 있는 특수성이 존재하므로(유병열, 2016) 신중한 필요가 있다.

〈표Ⅲ-7〉 사회정서학습 교과통합 설계원리

학습환경 설계원리	<ul style="list-style-type: none"> 교사와 학습자 간 상호지지 기반 반응적인 학급분위기 및 풍토조성 최적의 순간(teachable moment)을 활용한 사회정서학습 환경 조성
수업목표 및 내용 설계원리	<ul style="list-style-type: none"> 일반교과와 통합 가능한 사회정서적 수업목표 설정 및 진술 학습내용의 유형과 특성에 따른 사회정서학습의 내용요소 추출 및 활용
학습자 설계원리	<ul style="list-style-type: none"> 학습활동 중 자신의 생각과 감정의 통합 공유 사회정서적 행동의 습관화를 위한 자기주도적인 사회정서학습 전략 적용
수업방법(전략) 설계원리	<ul style="list-style-type: none"> 사회정서학습의 구성요소에 따른 수업방법(전략)의 다양화 체계적인 안내와 도움(모델링, 비계 설정 등)을 활용한 사회정서적 역량 활성화
수업매체 설계원리	<ul style="list-style-type: none"> 사회정서적 역량의 효과적 학습을 위한 수업매체 선정 및 활용 자기 주도적인 사회정서적 역량 향상을 위한 학습자료의 선정 및 지원
수업평가 설계원리	<ul style="list-style-type: none"> 사회정서학습 프로그램의 실행 모니터링 및 결과 평가 교사와 학습자 사회정서적 역량의 실행 모니터링과 결과 평가

〈출처〉 강정찬 외, 2015: 142 표 재구성

위 연구보다 앞선 시기에 신현숙(2011)도 교과연계 수업은 학생과 교사들이 사회정서학습을 학교교육의 필수요소로 인식할 수 있고, 교과 학습과 사회정서학습 둘 다에서 긍정적인 결과를 얻을 수 있기 때문에, 우리나라 학교의 현실적인 면을 고려한다면 독립적 프로그램 보다 교과연계를 통한 사회정서학습의 적용이 적절함을 주장한 바 있었다. 상기 교과연계를 통한 시행방안은 현재의 상황에서 시행가능한 방안을 염두에 둔 연구라는 점에서 실제적인 의미가 있지만, 사회정서학습이 학교 교육 전반의 개입을 통해 효과를 거둘 수 있다는 점을 상기한다면, 교과연계와 같이 일부분만 적용하는 것은 한계점으로 지적할 수 있겠다.

IV. 이론적 배경

1. 사회정서학습의 등장 배경과 개념의 불명료성

1) 사회정서학습의 등장 배경

대중적으로 사회정서학습이 알려진 데는 Goleman의 저서 『정서지능』의 영향이 크지만, 오늘날 학교에서 이루어지는 사회정서학습은 이보다 앞서 1960년대 후반에서 1980년대 초까지 실행되었던 James Comer의 학교발달프로그램(School Development Program: SDP)에서 그 시초를 찾을 수 있다. 이 프로그램을 사회정서학습의 출발로 평가할 수 있는 이유는 학교 전반에 걸친 노력을 통해 아동의 정서적·사회적 발달을 꾀해 학업과 문제 행동 개선에 성과를 낸 첫 개입 사례로 보고되고 있기 때문이다(www.schooldevelopmentprogram.org).

Comer와 연구팀은 긍정적 관계를 경험할 수 있는 학교문화를 만듦으로써 사회적 상호작용, 정신적-정서적(psycho-emotional), 윤리적, 인지적, 언어적, 신체적인 발달을 통해 아동이 학교생활을 성공적으로 하도록 도왔다. 이 프로그램을 통해 가난한 아이들은 주류 아이들이 받는 사회적 자본을 제공 받았으며, ‘The Social Skills Curriculum for Inner City Children’이라고 불린 혁신적인 전략은 아동발달과 학문적인 내용을 통합하였다. SDP는 아동의 문제행동이 어쩔 수 없는 것이고, 처벌이나 상담과 같은 조치로 다루어져야 하는 것이라는 선입견을 변화시켰다.

이후 사회정서학습의 이름으로 본격적으로 시행된 사회정서발달 프로그램의 대표적인 사례는 1987년부터 1992까지 시행된 Weissberg와 Shiver의 ‘뉴해븐 사회성 발달 프로그램(K-12 New Haven Social Development program)’이다. SDP를 계발했던 예일대의 심리학과 교수인 Weissberg는 1982년부터 코네티컷주 뉴해븐 공립학교와 협력하여 6년여의 준비기간을 거쳐 유치원부터 12학년까지를 아우르는 사회성발달 프로젝트를 만들었다(www.eiconsortium.org/members). 이 프로젝트는 전 학년에 해당하는 교육과정(curriculum)과 활동(activities), 계열(sequence)을 만드는 것을 목표로 아동

과 청소년 문제들을 예방하기 위해 제안되어왔던 모든 노력을 검토하여 하나의 전략으로 통합시키려고 하였다.

구체적으로 살펴보면, 우선 이 프로젝트를 위해 조직된 학교 위원회는 심화 연구를 통해 이 지역 아동과 청소년들이 ① 약물오용, 중퇴, 정학, 혼전 임신, 폭력의 빈도가 너무 높고, ② 한 가지 문제행동이 있는 학생은 다른 문제행동도 함께 갖고 있으며, ③ 건설적인 방과 후 활동 기회, 모범적이고 긍정적인 성인의 안내와 모니터가 부족하고, ④ 현재의 예방 노력이 단편적이어서 지속적이고 통합적인 프로그램이 필요하다는 점을 인식하였다. 이러한 연구를 바탕으로 많은 대안들을 검토한 결과, 행동 문제에 초점을 맞춘 처방보다는 처음 그런 문제행동이 발생하게 될 때 아동이 자신을 보호할 수 있도록 도와주는 예방프로그램이 더 효과적이라는 점을 분명히 인식하게 되었다. 교사와 학부모, 관리자 등 학교공동체 리더들은 여러 해에 걸친 피드백을 통해 교육과정(curriculum), 교외활동(activity), 학교풍토(school climate)를 만들고, 포괄적이고, 협동적인 프로그램을 창조하였다(Shriver, Schwab-Stone, DeFalco, 1999: 45-46).

‘뉴해븐 사회성발달 프로그램’을 전형적인 사회정서학습 프로그램으로 평가할 수 있는 이유는 무엇보다 학교 공동체 구성원들의 합의를 통해 인격교육과 같은 단일이슈 운동을 배제하고 아동·청소년 문제를 예방하기 위한 다양한 견해들을 통합하려 하였기 때문이다(Weissberg, Shriver, Bose, DeFalco, 1997: 37-39). 또한 학업 능력과 사회정서적 능력의 관계를 분명히 인지하고 프로그램을 만들었다는 점도 이 프로그램을 전형적인 사회정서학습으로 평가할 수 있는 중요한 이유 중 하나이다. 이 프로그램은 안녕감, 동기, 주의와 같은 한 개인의 사회정서적 요인이 원활한 학습의 기본전제임을 인지하고 사회정서적 발달을 통해 학생들이 학업에 열중할 수 있도록 하였다(Shriver 외, 1999: 44)

한편, 1980년대 미국의 대표적인 연구 재단인 ‘W.T Grand Foundation’의 사회정서적 역량 증진에 기초를 둔 학교연구 전문가 컨소시엄은 사회정서학습 발전의 중요한 기점이다. Weissberg와 Elias가 기획한 이 컨소시엄은 그간 있어왔던 성공적인 학교 개입 프로그램에 대한 평가리뷰를 통해 핵심적인 사회·정서적 역량의 목록¹⁴⁾을 도출하였다.

14) 〈표IV-1〉 W.T Grand Foundation 컨소시엄이 도출한 사회정서적 역량 목록

Greenberg 등(2003)에 의하면, Fetzer Institute가 예방과 정신건강 증진의 노력을 촉구하는 분야를 발전시킬 목적으로 1994년에 개최한 회의에 참석했던 예방연구자들, 교육자들, 아동권익 옹호자들이 ‘사회정서학습’이라는 용어를 만들었다. 당시 사회정서학습은 아동과 청소년에게 전 생애에 걸쳐 개인적인 복지와 긍정적인 관계를 얻고 유지하기 위해 필수적인 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공하는 틀로 묘사되었다(Elias 외, 1997).

한편, Goleman의 『정서지능』의 영향으로, 관련 분야의 연구자들이 학교에서 아동·청소년의 긍정적인 사회적, 정서적, 학업적 발달을 지지하기 위한 하나의 틀을 발전시키는 데 공통된 의견을 모았는데, 이는 CASEL 출범의 계기를 마련하였다. 1994년 Goleman과 교육자이면서 사회사업가인 Growald는 ‘예일 아동연구센터(the Yale Child Study Center)’에 사회정서학습의 시행과 평가에 대한 자문과 연구를 하는 기관을 설립하였다. 그리고 바로 이것이 학업 및 사회 정서 학습 협회(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: CASEL)이다(UCLA 정신건강센터, 1997: 8).

CASEL은 사회정서학습 프로그램의 개발 기관이 아니다. 대신 체계적인 선정 기준과 리뷰과정을 통해 사회정서학습 프로그램을 선정하고, 웹사이트와 간행물을 통해 각각에 대한 소개와 설명을 제공함으로써, 질적으로 우수하고 다양한 사회정서학습 프로그램의 보급과 확산에 기여한다. 사회정서학습을 발전시키기 위한 CASEL의 노력은 사회정서학습의 개념을 보다 구체적으로 정립하고, 실행을 위한 체계적인 틀을 마련하였으며, 널리 확대시켰다(Elias 외, 1997; Greenberg 외, 2003).

이에 따라 지난 20여 년간 미국에서는 학생의 사회정서적 역량 발달 이슈를 포함하는 교육정책이 증가하고(Jones, 2012: 5), 교육시장에는 출판사나 대

정서	<ul style="list-style-type: none"> · 확인하고, 이름붙이기 · 표현하기 · 강도를 평가하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 관리하기 · 만족 지연하기
인지	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 행동을 강화하고 도전하는 질문하는 다루는 방법으로서 내적 대화 · 사회적 신호 읽고 해석하기 · 문제해결, 의사결정 단계를 사용하기 · 타인의 관점을 이해하기 · 삶에 대한 긍정적인 자세 	<ul style="list-style-type: none"> · 타인의 행동규범을 이해하기 · 자기 인식
행동	<ul style="list-style-type: none"> · 비언어적-눈으로 대화하기, 표정, 어조, 제스처 등 · 언어적-분명한 요구하기, 비평에 효과적으로 대응하기, 부정적 영향에 저항하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 경청, 봉사, 긍정적 또래 그룹에 참여하기

<출처> W.T. Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence (1992)

학교, 교육연구 단체에서 개발한 다양한 사회정서학습 프로그램 패키지들이 출시되었다. 주에 따라 다르지만, 학교나 학군 단위에서 교사나 교육장은 정책적 뒷받침을 통한 재정적 지원을 받을 수 있고, 이러한 지원을 바탕으로 원하는 프로그램을 구매하여 활용할 수 있다. <표IV-2>는 CASEL이 효과적인 프로그램을 선정한 대표적인 미국의 사회정서학습 프로그램들 목록이다.

<표IV-2> 대표적인 사회정서학습 프로그램(SElect 프로그램) 목록

유 치 원	<ul style="list-style-type: none"> • Al's Pals • I Can Problem Solve • PATHS • Tools of the mind 	<ul style="list-style-type: none"> • HighScope Educational Approach for Preschool • The Incredible Years Series • Peace Works: Peacemaking Skills for Little Kids
초 등 학 교	<ul style="list-style-type: none"> • 4Rs • Competent Kids, Caring Communities • The Incredible Years Series • MindUP • PATHS • Raising Healthy Children • Responsive Classroom • Second Step • Steps to Respect • Tribes Learning Communities 	<ul style="list-style-type: none"> • Caring School Community • I Can Problem Solve • Michigan Model for Health • Open Circle • Positive Action • Resolving Conflict Creatively Program • RULER Approach • Social Desision Making/Problem Solving Program • Too good for Violence
중 학 교	<ul style="list-style-type: none"> • Expeditionary Learning • Lions Quest, Skills for Adolescence • Second Step:Student Success Through Prevention for Middle School 	<ul style="list-style-type: none"> • Facing History and Ourselves • Responding in Peaceful and Positive Ways • Student Success Skills
고 등 학 교	<ul style="list-style-type: none"> • Consistency Management & Cooperative Discipline • Project Based Learning by buck Institute for Education 	<ul style="list-style-type: none"> • Facing History and Ourselves • Reading Apprenticeship • Student Success Skills

<출처> CASEL, 2013; CASEL, 2015의 목록 재구성

현재 사회정서학습은 효과 면에서 긍정적으로 평가받고 있다. 사회정서학습 프로그램의 효과를 입증하는 규모 있는 연구 중, 본격적인 사회정서학습 프로그램에 대한 검증 연구이자 사회정서학습 효과를 입증하는 대표적 연구는 Durlak과 동료들(2011)의 메타분석 연구이다. 이 연구는 아동의 자기보고, 성인 보고, 표준화된 평가도구와 같은 신뢰도와 타당도 있는 측정도구를 활용하였을 뿐만 아니라 pre-K에서 K-12까지 27만의 아동을 대상으로 213개의 궁

정적인 아동발달, 사회정서학습, 인격교육, 예방 개입 프로그램을 메타 분석하였는데 이는 현재까지 가장 큰 규모의 가장 획기적인 연구로 평가되고 있다.

이 연구의 메타분석에 따르면, 잘 디자인되고 잘 시행된 사회정서학습 프로그램은 사회적·정서적·행동적·학문적인 면에서 모두 긍정적인 성과를 거두었다. 통계집단과 비교해서 사회정서학습 참여자들의 사회적·정서적 기술, 자신과 타인에 대한 태도, 긍정적 사회적 행동, 수행문제, 정서적 우울, 학업 수행이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다.¹⁵⁾ 보다 구체적으로 사회정서학습은 행동적 정서적 문제가 있는 청소년과 없는 청소년 모두에게 일과 중, 방과 후 모두에서 인종적으로 종교적으로, 도시, 농촌, 교외의 K-12 전 학년에 걸쳐 효과적이었다. 특히, 백분위로 환산하였을 때, 11% 학생들의 학업 성취 점수를 향상시켰다.

메타분석 결과에 의하면 정서지능은 일반적으로 주관적인 안녕감이나 만족감과 강한 상관이 있다(Martins, Ramalho, Morin, 2010: 554-564). 사회정서학습 프로그램에서 배우는 대처 기술은 아동의 정서적 안녕감과 만족감에 기여함으로써 회복탄력성을 높이며 학교를 비롯한 공동체에서의 애착을 증진시키고 문제행동을 예방하는 데 기여할 수 있다. 상술한 Durlak 등(2011)에 의한 메타분석은 이러한 대처를 위한 사회정서적 기술이 훈련 가능하다는 것을 입증시켜준다.¹⁶⁾

앞서 제시한 연구들이 보여주듯이 사회정서학습프로그램은 위험상황에 노출된 아이들에 효과가 클 뿐만 아니라 효과적으로 실행되었을 경우, 많은 아동들에게서 긍정적인 성과를 나타내었다. 또한 사회정서학습 프로그램이 가르치는 교육적 요소들은 장기적으로 보았을 때 더 의미 있을 수 있으며, 확산(spillover) 효과까지 기대할 수 있는 것들이다(Jones, 2012). 그러므로 Durlak 등(2011)의 지적처럼 사회정서학습 프로그램의 성과를 입증하고 더 효과적인 성과를 기대하기 위해서는 질 높은 사회정서학습 프로그램의 적용과 실행이 중요하다고 하겠다.

15) 효과크기가 사회정서적 기술에서 가장 높았고, 0.57, 나머지 영역에서는 0.22~0.27에 속하여 다소 낮은 편이었지만 통계적으로 유의하였다.

16) 이에 대해 최근의 연구는 자아체계와 대뇌변연계 양쪽으로부터 분출과 동기를 연관시킨다. 신경가소성과학은 아동의 뇌가 좋음과 나쁨에 대한 경험으로부터 만들어지고, 올바른 간섭은 적응적인 정서적·인지적 작용을 촉진하는 힘을 가진다고 주장한다. 인내, 차분함, 협동, 친절은 훈련될 수 있는 기술이다. 학교는 긍정적인 뇌의 변화를 건강한 사회정서적 습관을 기르으로써 촉진할 수 있다(<http://www.edutopia.org/richard-davidson-sel-brain-video>).

2) 사회정서학습의 개념의 불명료성

CASEL에 따르면 ‘사회정서학습은 정서를 이해하고 다루며, 목표를 설정하고 달성하고, 타인에 대한 공감을 느끼고 보여주며, 긍정적인 관계를 맺고 유지하고, 책임 있는 의사결정을 하기 위해 필수적인 지식과 태도, 기술을 아동과 성인이 습득하고 효과적으로 적용하는 과정’이다(CASEL, 2003: 5). 즉, 사회정서학습은 아동의 기초적인 ‘사회정서적 역량’을 발달시키는 ‘과정’이다.

‘사회정서적 역량(social and emotional competence)’ 혹은 ‘사회정서적 유능성’은 ‘배움, 인간관계 형성, 일상의 문제 해결, 성장과 발달의 복잡한 요구에 적응하기’와 같은 삶의 과제를 성공적으로 수행하기 위해 삶의 사회적·정서적 측면을 이해, 조절, 표현하는 능력이다. CASEL 초기 사회정서적 역량의 내용은 New Haven’s Development Project가 교육과정 범위로 규정하였던 삶과 관련한 기술, 가치와 태도, 정보를 포함하는 것이었다(Elias 외, 1997: 2-4). 이후 2000년 Payton과 동료들(2000)은 학교에서 실시된 다수의 예방프로그램을 검토하여 추출한 17가지 사회정서적 기술과 태도를 자신-타인, 인식-조절을 기준으로 네 가지 영역으로 분류하였는데¹⁷⁾, 여기에 ‘책임 있는 의사결정’을 더하여 CASEL이 다섯 가지로 정의한 것이 현재의 다섯 가지 사회정서적 역량이다. 이 다섯 가지 사회정서적 역량은 상호 연관되어 있으며 개념 정의는 다음과 같다(CASEL, 2003: 5-6).

- **자기 인식:** 자신의 감정과 생각 그리고 행동의 영향을 정교하게 인지하는 능력이다. 이 능력은 자신의 강점과 한계를 정교하게 평가하고, 훈련을 통해 자신감과 긍정성을 갖는 것을 포함한다.
- **자기 관리:** 자신의 감정과 생각, 행동을 효과적으로 통제할 수 있는 능력이다. 이 능력은 스트레스를 다루고, 충동을 억제하고, 자신에게 동기를 부여하고, 개인적·학업적 목표를 향해 준비고 행동하도록 하는 것을 포함한다.
- **사회적 인식:** 다양한 배경과 문화를 가진 타인과 공감하고 타인의 관

17) (1) 자기인식과 타인인식(정서인식, 정서관리, 긍정적 자기개념 등), (2) 긍정적 태도와 가치관(책임감, 타인존중), (3) 사회적 상호작용 기술(협동, 타협, 의사소통), (4) 책임 있는 의사결정(목표설정, 문제해결)

점을 취할 수 있는 능력, 행동에 대한 사회적·윤리적 규범을 이해하는 능력, 가정·학교·공동체의 자원과 지원을 인식하는 능력이다.

- **대인관계 기술:** 다양한 개인·집단과 건강하고 만족스러운 관계를 만들고 유지하는 능력이다. 이 능력은 분명하게 의사소통하기, 경청하기, 협동하기, 부적절한 사회적 압력에 저항하기, 갈등을 건설적으로 조율하기, 필요할 때 도움을 구하고 제공하기를 포함한다.
- **책임 있는 의사결정:** 윤리적 기준·안전·사회적 규범·다양한 행동의 결과에 대한 현실적인 평가와 자신과 타인의 복지에 대한 사려에 근거하여 사적 행위와 사회적 상호작용에 대해서 건설적이고 책임 있는 선택을 하는 능력이다.

이러한 역량은 질 높은 사회적 관계를 유지하고 삶의 도전을 이겨낼 수 있는 기초를 제공하는 것으로 사회정서학습의 필수적인 개념이다.

또한 미국의 초중등교육법(ESEA title II part A) 역시 사회정서학습이란 아동과 성인이 사회정서적 역량의 핵심영역과 관련되는 지식, 태도 기술을 습득하는 과정이라고 정의한다. 뿐만 아니라 사회정서학습을 소개하는 많은 연구들은 다섯 가지 사회정서적 역량을 기르는 것으로 사회정서학습의 개념을 정의하는 경우가 많다(Durlak 외, 2011).

그런데 사회정서적 역량에 초점을 맞춘 사회정서학습에 대한 정의가 공식적이며 단일한 것은 아니다. 아래와 같이 사회정서적 역량이 아닌 사회정서학습의 다른 특성에 초점을 맞춘 정의들도 존재한다.

- 사회정서학습은 학교, 직장, 인간관계에서 그리고 시민으로서 성공하기 위해 개인에게 필요한 일련의 ‘기술’들을 말한다(Jones & Bouffard, 2012: 4).
- 사회정서학습은 적응적인 의사결정, 자기인식, 다양성의 포용을 포함하는 행동·기술 능력의 다양성을 설명할 때 쓰이는 ‘구조’이다(Denham & Weissberg, 2004).
- 사회정서학습은 학생의 사회정서적 역량을 발달시키기 위해 학교에서 실시되고 있는 다양한 노력을 ‘통합하고 조정하는 과정’을 말한다(www.casel.org).

위와 같이 사회정서학습에 대하여 다수의 정의가 존재하는 것은 사회정서적 역량에 초점을 둔 정의가 사회정서학습의 중요한 다른 특성들을 포괄하지 못하기 때문에 발생한다. 이에 대하여 Merrell 등(2010: 29)은 개념정의에 있어 약간의 차이나 불일치가 그다지 중요하지 않으며, 학교나 기관에서 학생들에게 사회정서학습을 적용하려는 노력을 위해 쉽게 접근하고 이해할 수 있는 방식으로 개념이 설정되는 것이 중요하다고 설명한다. 사회정서학습은 논리적인과관계를 설명하기 위한 이론이라기보다는 실천적 교육운동에 가깝다. 따라서 그 개념은 논리적으로 완벽하게 정합적인 것보다 교육현장에서 사회정서학습을 잘 안내할 수 있도록 정의되는 것이 중요하다. 그러나 현재 사회정서학습에 대한 다양한 정의들 간에는 상당한 간격의 불일치가 있으며 이는 그 적용에 있어 문제를 야기한다.

상술한 바와 같이 사회정서학습은 태생적으로 매우 광범위한 분야의 연구자와 실행가들의 합의와 복잡한 이론적 배경을 두고 생겨났기 때문에 그것에 대한 다양한 시각과 관점이 존재한다. 예를 들어 사회정서학습의 교육적 성과를 강조하는 연구자는 사회정서학습을 ‘학교폭력예방교육이나, 인격교육, 사회적 갈등해결 훈련’으로 서술하기도 하고, 교육심리학자들이나 신경과학자들은 ‘인지적 통제, 감정조절 훈련, 친사회적 기술 훈련’, 더 좁게는 ‘주의집중기술과 작업기억 훈련’으로 서술하기도 한다(Humphrey 외, 2011). 때문에 사회정서학습은 연구자의 배경에 따라 좁은 의미로 서술되는 경향이 있으며, 이는 사회정서학습의 불충분한 이해를 확산시키고, 오해를 불러일으키는 문제를 낳기도 한다.¹⁸⁾ Zins 등(2004: 11-13)은 다음과 같이 사회정서학습에 대한 다양한 접근이 있음을 지적한다.

- 구체적인 사회정서학습 교육과정, 프로그램의 적용
- 일반적 학문 교육과정에 스며들어야 할 것
- 학습환경 지원을 발전시키는 것
- 사회정서적 기술과 학습을 증진시키기 위해 교수과정을 변화시키는 것

18) 사회정서학습 프로그램을 실행하는 학교에서 학생들이 경험하는 마음챙김 명상은 소름끼치는 끔찍한 것으로 사회정서학습은 중단되고 가치교육을 해야 한다는 기사(Scientific American 2012.11.27 기사)나 ‘사회정서학습은 구체적인 교수기술이지만 뉴욕주의 SEDL은 다양한 접근을 포괄한다(NY state SEDL Guidelines & Resources, 2011: 9)’는 뉴욕주의 SEDL 가이드라인은 사회정서학습에 대한 개념적 오해를 보여준다.

- 비형식적 교육과정(조회, 급식시간, 방과 후, 운동장 등) 속의 프로그램
- 학부모와 교사의 파트너십
- 학생들을 활동적이고 경험적으로 학습과정에 참여하게 하는 것(예: 봉사학습과 사회정서학습)

이와 같은 사회정서학습의 필요성, 적용방법, 프로그램 구성요소의 내용과 중요도에 대한 인식 차이는 사회정서학습을 효과적으로 실행하는 데 있어 장애요인이 될 수 있다.

그런데, 사회정서적 역량에 초점을 맞춘 사회정서학습 정의는 정서지능을 정의하는 방식과 유사하다. Goleman은 자기조절, 공감, 희망과 같은 바람직한 성격 특성들을 광범위하게 나열하는 산발적인 접근 방식을 채택했다(Matthews, Zeidner, Roberts, 2014: 8). 이와 같은 방식의 정의는 기존의 지식 위주 접근이 놓쳤던 교육 요소에 대한 환기와 각성을 촉구하는 장점이 있다. 또한 다양한 발달 요소를 포괄하는 것은 기존의 학교개입 노력을 배제하지 않고 장점을 취하여 효과를 높이는 이점이 있다. 그러나 사회정서학습은 다른 학교 개입과 구별되는 독특한 구조와 특징을 가지고 있다. 비록 사회정서적 역량이 사회정서학습의 핵심적인 개념이라 할지라도 이를 나열하는 방식으로 사회정서학습을 개념 짓는 것은 사회정서학습을 안내하는 데 불충분하다. 그러므로 사회정서학습을 이해하기 위해서는 그 특징을 살펴보고 의미를 명료화할 필요가 있다.

2. 학교개혁운동으로서 사회정서학습 개념

‘Ⅲ장’에서 논의한 바와 같이 국내에서 사회정서학습 적용 연구는 교과연계 방안에 대한 것으로 치우쳐있으며, 이는 사회정서학습 개념에 대한 오해를 불러일으킬 수 있다. 이에 따라 이 절에서는 사회정서학습의 개념을 명료화하기 위하여 사회정서학습의 특징을 살펴보고자 한다. 사회정서학습이 다른 도덕교육이나 인격교육과 같은 학교개입 프로그램과 다른 특징이 무엇인지 살펴보고 이를 토대로 사회정서학습 개념을 명료화한 다음, 이에 따른 사회정서학습의 특징적인 지원 시스템을 논의하고자 한다.

1) 사회정서학습의 특징과 개념의 명료화

(1) 사회정서학습의 특징

사회정서학습의 첫 번째 특징은 ‘긍정적 아동 발달’과 밀접한 관련이 있다. ‘긍정적 아동 발달(Positive Youth Development)’은 아동이 성인이나 또래와 상호 지원적인 관계를 형성하도록 도움으로써 아동을 둘러싼 문제를 해결하고, 시민적 참여를 촉진하며, 학업 성취를 증진하여야 한다는 접근이다 (Greenberg 외, 2003). ‘긍정적 아동발달’은 위험요인을 줄여서 아동문제를 해결하려는 부류의 개입과는 다르다. 왜냐하면 아동으로 하여금 사회정서적 기술과 자산(asset), 회복탄력성을 기를 수 있도록 지원함으로써 문제를 예방하고 보다 긍정적인 산출을 도모하기 때문이다. 다시 말해서 ‘긍정적 아동발달’은 문제에 대한 직접적인 해결보다는 아동의 자산을 늘리는 데 초점을 맞춘 접근이라고 할 수 있다. 긍정적 아동발달의 접근에 따르면 아동은 아동을 지지하는 관계와 환경의 지원이 있을 때 가장 건강하게 발달한다.

경험적 근거들은 사회정서학습이 긍정적 아동발달에 효과적임을 보여준다. 자기결정이론(self-determination theory)에 따르면 인간에게는 원초적인 성장 본능이 있으며 유능감, 소속감, 자기결정에 대한 심리적 요구를 본능적으로 가지고 있다(Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991: 325-346). 아동은 의미 있는 관계를 경험하고, 자신의 능력에 대해 자신감을 갖고, 자기결정성을 느끼는 환경 속에서 자신의 사회정서적 요구를 다룰 때 발달하고 성숙한다. 사회정서학습은 아동의 가능성을 신뢰하고, 아동 스스로의 동기에 초점을 맞추으로써 아동의 긍정적 발달을 지원하고자 한다.

한편, 긍정적 아동발달을 뒷받침하는 생태학적 체계 이론¹⁹⁾은 아동이 맺고 있는 관계의 중요성을 보다 체계적으로 보여준다. 이에 따르면 아동에게 영향을 미치는 체계(예, 학교와 가정의 미시체계)는 역동적이고, 다른 체계(예, 이웃, 학교)의 영향을 붙잡지 않고는 완전히 이해될 수 없다. 그러므로 사회정서적 발달이나 적절한 사회적 행동은 그것을 지지하는 체계적 요인의 더 넓은

19) Bronfenbrenner는 『인간발달 연구』에서 ‘생태학’이란 개인·유기체가 경험하고 있는 직접·간접으로 연결되어 있는 환경적 상황을 의미하며, ‘아동발달 연구’는 아동이 생활하는 사회적, 물리적 환경과 그의 고유특성 간의 관계를 분석하는 것이라고 정의하였다(한국교육심리학회, 2000)

범위의 용어에서만 고려될 수 있다(Gutkin, 2012).

Bronfenbrenner에 따르면 특별히 아동은 많은 환경적 미시체계(예, 가정, 이웃, 방과후 프로그램 등) 맥락 안에서 살아가는 존재이다. 그 중에서도 학교는 학생의 발달을 모양 짓는 중요한 체계이다. 학교는 ‘사회정서적 기술 훈련’, ‘지지적인 성인과 또래의 존재’와 ‘안전하고 일상적인 삶의 기회를 제공’한다. 또한 한 세팅에서의 아동 경험(예, 가정)이 다른 세팅(예, 학교)에 주는 영향도 중요하다. 낮은 가족의 사회경제적 지위, 단절된 이웃관계, 경제적으로 우울한 지역분위기 등과 같은 다른 맥락적인 변수는 발달을 좌절 시킬 수 있다(Bronfenbrenner, 2000). 아동발달 문제는 가정을 비롯한 이웃, 공동체, 미디어 등 다른 사회적 환경의 맥락과 영향을 고려한 개입을 통해 가장 효과적으로 다루어질 수 있다.

이와 같은 생태학적 관점에서 학교 기반 사회정서학습 프로그래밍은 두 가지 기준에 부합해야 한다. 첫째, 사회적 정서적 자산과 교육과정 전체에서 사회적 정서적 학습을 향상시켜야 하고 둘째, 아동이 학업에 집중하고 원활하게 사회정서학습이 실행될 수 있도록 환경의 질을 향상시켜야 한다(Greenberg 외, 2003). 가족 체계와 학교풍토는 아동에게 도움을 줄 수 있는 가장 가까운 사회적 자원이다. 사회정서학습은 교실 안팎의 긍정적인 활동 참여, 넓은 부모 참여 프로그램(School-Family Partnership: SFP)을 적극 활용함으로써 최선의 결과를 낳고자 한다(Garbacz, Swanger-Gagne, Sheridan, 2015: 246)에서 재인용). 또한, 사회정서학습에 있어 부모의 참여는 단순히 부모 교육에 그치는 것이 아니라 가정과 교육자 모두의 활발한 참여와 의미 있는 소통을 통하여 진정한 협력을 이끌어내는 것을 의미한다(Garbacz 외, 2015). 이처럼 아동과 상호작용하는 여러 ‘관계’에 초점을 맞추고, 아동 스스로 성공적인 삶을 위한 자산을 풍부하게 갖도록 지원하는 데 주안점을 두는 긍정적 아동발달관점은 사회정서학습이 바탕하고 있는 기본 철학이다.

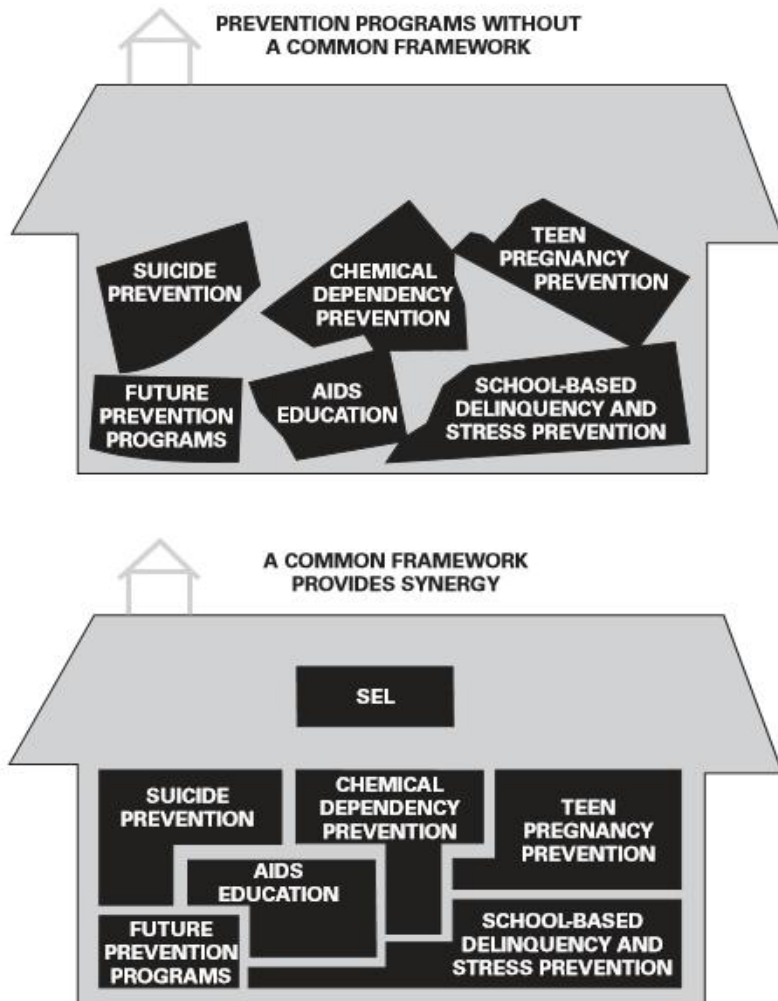
사회정서학습의 두 번째 특징은 여러 해에 걸쳐 학교 전반의 교육활동을 포괄하고 조정하는 통합적 체계를 만드는 과정이라는 점이다. 사회정서학습은 효과적일 것이라고 여겨지는 어림짐작의 전략들을 순진한 학생들에게 적용하는 무계획적이고 무익한 노력과는 경계를 둔다(Merrell, 2011: 55). 만일 어떤 교사가 사회정서학습 프로그램 꾸러미에 포함되어 있는 유인물을 복사해서 학생들에게 나누어주고 사회정서적 기술을 향상시키기 위한 몇 번의 교실 수업을 실시하였다면, 사회정서학습 프로그램을 실시했다고 보기 어렵다. 왜냐하

면, 사회정서학습은 학생의 사회정서적 능력을 향상시켜 교육적 목표를 이루고자 하는 모든 노력을 체계적으로 통합하는 것이기 때문이다.

이러한 사회정서학습의 특징은 ‘포괄적 학교 개혁’ 운동에 배경을 둔다. 90년대 초 학교 문제 해결을 위해 “포괄적인”, “전체 학교의 개혁”과 같은 개념들이 미국에서 등장하기 시작했다. 이는 그동안 학교와 청소년을 둘러싼 문제들을 해결하기 위해 시도된 무수한 노력들이 그다지 성공적이지 않았음으로부터 비롯하였다. Shriver와 Weissberg(1996)의 지적처럼 잘 의도되었을지라도 노력을 조정하는 전략의 부족은 제한된 성과를 거둘 수밖에 없다. 이러한 반성에 따라 아동의 삶에 영향을 끼치는 학교 안팎의 요소와 주먹구구식으로 이루어지는 각종 처방들을 통합하여 체계적으로 접근하고자 하는 움직임이 나타나기 시작하였다. ‘포괄적인 학교 개혁(Comprehensive School Reform)’은 수업, 경영, 부모 참여를 포함하는 학교의 모든 차원을 조정하는 학교전반의 노력을 계획하고, 실행하며, 평가하는 체계적인 접근을 취한다.

포괄적인 학교 개혁과 같은 노선에서 사회정서학습은 위협에 처한 학생뿐만 아니라 모든 학생에 초점을 맞추고, 고립·분리되거나 과편화된 학교 발달을 위한 계획들을 통합하려고 한다(CASEL, 2003: 8). 사회정서학습이 이와 같은 역할을 할 수 있는 이유는 사회정서학습이 오늘날 학교이 공통적으로 시행하는 프로그램들과 교수 접근들의 넓은 영역에 대해서도 공통의 언어를 제공하기 때문이다. 아동의 위험행동 예방을 위한 다양한 프로그램들이 분석하는 위험요인과 보호요인, 전략은 사회정서학습의 중요 요소와 많은 부분을 공유한다(CASEL, 2003: 8). 나아가 사회정서학습은 긍정적 아동 발달의 더 넓은 스펙트럼으로 타겟을 단일화하고 조정하여, 성공적인 삶을 위한 프레임워크를 제공하기 때문에, 학교기반 예방 노력을 조정하기 위한 중심 역할을 할 수 있다(Devaney 외, 2006). 다양한 학교 기반 개입에 대한 연구는 사회정서학습이 신체적 정신적 건강, 도덕적 판단, 시민성, 학업, 성취동기의 발전을 위한 구심점임을 확인시켜준다(Payton 외, 2008).

[그림Ⅳ-1] 은 사회정서학습이 공통의 틀을 제공하는 구심점 역할을 하는 모습과 그 효과를 학교 건축물에 빗대어 은유적으로 묘사한 것이다. 사회정서학습의 원리들이 학업, 예방, 건강, 아동발달 등 학교의 모든 활동을 조정하기 위한 조직 틀을 제공하여 ‘건물 바닥과 모르타르, 지붕’이 되어줌으로써 견고한 학교를 만들 수 있다. 나아가 전체적인 효과는 각 부분의 합보다 더 커지는 시너지 효과를 발휘한다(Shiver & Weissberg, 1996).

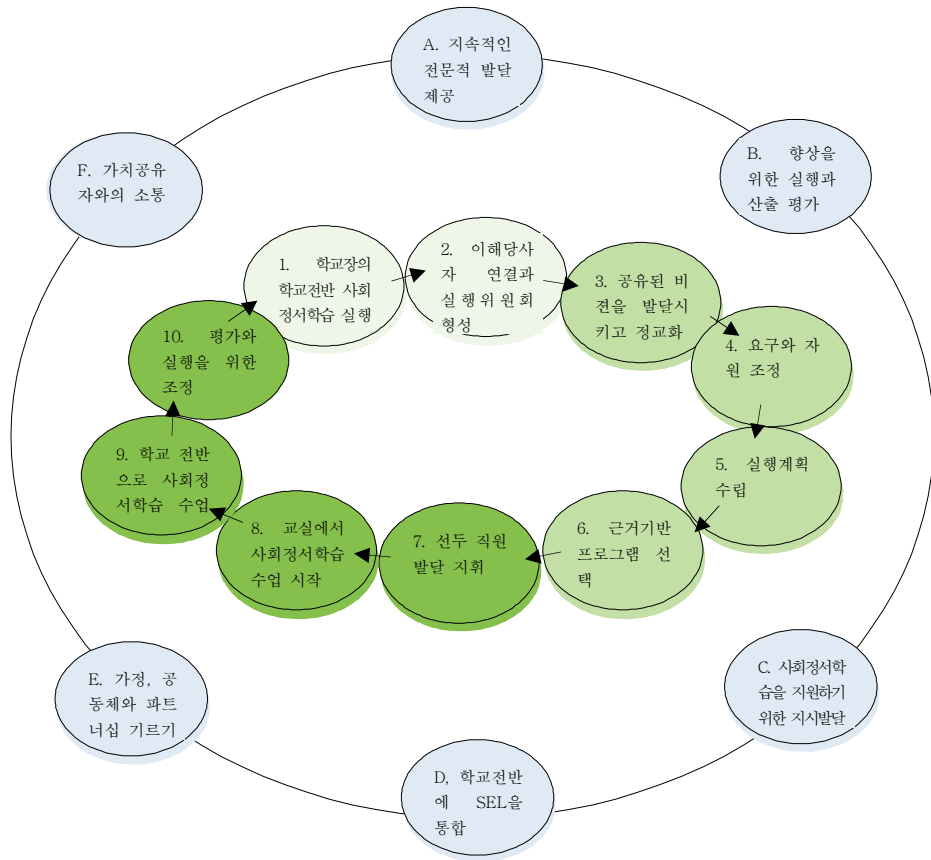


[그림Ⅳ-1] 사회정서학습의 역할

출처: Elias, M. 외, 1997: 11에서 발췌

학교 현장에 적용될 때 이와 같은 사회정서학습의 통합적 역할은 프로그램 설계를 통해 마련된 가이드라인을 통해 수행된다. 많은 검증된 사회정서학습 프로그램들은 사회정서학습을 적용하고 실행하기 위한 절차와 단계를 알려주는 가이드라인을 포함하고 있다. 이러한 절차와 단계는 크게 ‘계획, 실행, 평가’ 세 부분으로 나누어지며, 여러 노력들을 통합하고 중재하기 위한 구조를 갖고 순환적인 피드백을 통해 일관성과 지속성을 얻을 수 있도록 설계되었다.

[그림Ⅳ-2] 는 많은 사회정서학습프로그램들이 공유하고 있는 실행과 지속 과정을 나타낸 것이다.



[그림Ⅳ-2] 사회정서학습 실행과 지속 과정

출처: Devaney 외, 2006에서 발췌

사회정서학습의 세 번째 특징은 사회정서적 기술 훈련에 대한 강조이다. 이런 훈련들은 사회정서적 지식의 이해와 습득, 친사회적 태도의 함양 차원을 넘어서는 것이다. 기존의 방식이 사회정서적 지식을 가르치고, 그 실천을 의지와 결단에 맡기고 학생들을 촉구하는 것이었다면, 사회정서학습은 사회정서적 기술이 직접적으로 가르쳐질 수 있다고 믿으며, 잘 설계되고 검증된 프로그램들을 통해 아동이 효과적으로 사회정서적 기술들을 습득할 수 있도록 도와야 한다고 강조한다(Elias 외; 1997).

자신의 강점을 키우고 폭력, 약물, 중도탈락을 예방하는 가장 효과적인 방법은 학생의 사회정서적 기술을 발달시켰을 때이다(CASEL, 2003: 5). 다수의 연구들은 사회정서적 기술 훈련이 또래수용, 학업 성취 등 사회정서학습이 목표하는 효과를 예견한다. 일상적으로 부딪치는 정서적 도전들이 가득한 학교는 사회정서적 기술을 숙달하기 위한 이상적인 공간이다(Izard 외, 2001). 정서적 발달의 결정적 시기인 아동에게 학교에서 사회정서적 기술 훈련의 기회와 안내를 제공하고, 숙달하도록 가르치는 것은 사회정서적 역량 발달을 위해 가장 효과적인 방법이다. 사회정서학습의 사회정서적 기술 훈련은 다음과 같은 메커니즘을 통해 이루어진다.

첫째, 다수의 사회정서학습 프로그램들이 사회정서적 기술을 훈련시키는 단원에 대한 독립적인 수업을 포함하고 있다. 예를 들어 ‘I Can Problem Solve(ICPS)’는 인지행동적 문제해결기술을, ‘Promoting Alternative THinking Strategies(PATHS)’는 공감, 문제 해결, 분노조절 기술을, ‘Emotions Course(EC)’는 정서적 지식, 정서조절을 독립된 수업을 통해 다룬다. 이런 프로그램들은 ‘정서조절, 스트레스 관리, 주의집중, 대인관계 건설 및 유지, 갈등 해결, 협동 기술’ 등을 단원 내용으로 구성하여 사회정서적 기술을 직접적으로 훈련시킨다.

둘째, 사회정서학습 프로그램들은 독립적인 수업에서 가르쳐진 사회정서적 기술이 실생활에서 훈련될 수 있도록 기회를 지속적으로 제공한다. 잘 설계된 사회정서학습 프로그램은 교실 안팎, 가정, 지역과의 연계를 강조하여, 학생뿐만 아니라 교사와 교직원 및 부모의 사회정서적 역량 교육에 대한 프로그램을 포함하고 있다. 또한 여러 해에 걸쳐 지속적으로 시행된 프로그램만이 사회정서학습 프로그램으로 선정되기 때문에, 사회정서학습 프로그램은 사회정서적 기술을 지속적이고 일관되게 훈련시킬 수 있다.

셋째, CASEL은 프로그램 적용 후 효과에 대한 실질적인 데이터를 요구함으로써 사회정서학습 프로그램들이 사회정서적 기술을 효과적으로 훈련시키는 데 집중하도록 조정한다. 프로그램 적용 후 산출물에 대한 평가가 이루어지지 않거나 성과에서 유의미한 차이를 보여주지 못한 프로그램은 사회정서학습 프로그램으로 선정될 수 없다. CASEL은 사회정서학습 프로그램을 선정하는 절차를 통해 사회정서학습 프로그램이 실제적인 효과를 거둘 수 있도록 관리한다.

다섯 가지 핵심 사회정서적 역량과 하위 기술들은 <표IV-5>와 같다.

<표Ⅳ-3> 사회정서학습 핵심 역량과 하위 기술

핵심 역량	하위 기술	
자기 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 정서를 인식하고 이름 붙이기 • 타인의 정서를 인식하고 이름 붙이기 • 내면의 힘(강점)을 인식하고, 자신, 학교, 가족, 지원 네트워크에 대한 긍정적 정서를 결집시키기 • 영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신이 느끼고 있는 정서의 이유 및 상황에 대해 이해하기 • 자신의 필요와 가치에 대해 알기 • 자신에 대해 정확하게 인지하기 • 자기 효능감 갖기
자기 관리	<ul style="list-style-type: none"> • 불안, 분노, 우울을 말로 표현하고 이런 감정들에 대처하기 • 충동, 공격성, 자기 파괴적이고 반사회적 인 행동 통제하기 • 개인적 또는 대인관계의 스트레스를 조절하기 • 주어진 과제에 집중하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 장·단기 목표 설정하기 • 깊이 생각하고 철저하게 계획하기 • 피드백을 통해 행동 수정하기 • 긍정적 동기를 결집시키기 • 희망과 낙관주의를 활성화시키기 • 최선의 상태를 향해 나아가기
사회적 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 다양성 존중하기 • 타인에 대한 존중 보여주기 • 주의 깊게 그리고 정확하게 듣기 	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 정서에 대해 공감하고 민감성 증대하기 • 타인의 관점, 견해, 정서를 이해하기
관계 관리	<ul style="list-style-type: none"> • 관계에 있어 정서를 조절하고 다양한 정서와 견해를 조화시키기 • 사회-정서적 단서들에 대해 민감성 보이기 • 정서를 효과적으로 표현하기 • 분명하게 의사소통하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 타인을 사회적 상황에 참여시키기 • 관계 형성하기 • 협력해서 일하기 • 자기주장, 리더십, 설득 발휘하기 • 갈등, 협상, 거절 관리하기 • 도움을 제공하고 요청하기
책임 있는 의사 결정	<ul style="list-style-type: none"> • 상황을 민감하게 분석하고 문제를 명확하게 확인하기 • 사회적 의사결정과 문제해결 기술을 실행하기 • 스스로 평가하고 반성하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 대인 관계적 장애물에 대해 생산적이고 문제해결적 방식으로 반응하기 • 개인적, 도덕적, 윤리적으로 책임감 있게 행동하기

출처: Elias 외, 2008; 정창우, 2013b: 157에서 재인용

한편, 사회정서학습은 단일한 이론에 근거한 내용 조직보다는 사회정서적 발달을 위해 효과적인 여러 노력의 통합된 적용을 지지한다(CASEL, 2003: 5). 이런 이유로 많은 사회정서학습 프로그램들은 프로그램 개발자의 연구 경험을 토대로 사회정서적 역량 발달을 위한 여러 노력들을 통합하여 위와 같은 사회정서적 기술을 훈련할 수 있도록 내용과 방법을 설정한다. 특별히 ‘사회학습이론, 사회적 정보처리 모델, 차별적 정서이론’은 많은 프로그램들이 사회정서적 기술 학습의 내용과 방법 구성을 위해 근거로 삼는 이론들이다.

가령, 사회학습이론에 따른 사회정서학습 프로그램들은 아래의 단계를 밟는다(Izard, 2002).

- 1단계. 모델링, 지시, 토론을 통한 목표 기술 개념 지도
- 2단계. 행동 리허설/또래와의 훈련
- 3단계. 수행에 대한 피드백
- 4단계. 일반화를 위한 신호와 강화

1단계는 아동이 자신의 삶을 통제하기 위한 목표와 목표를 설정하는 방법에 대해 지도하는 단계이다. 여기서 모델링은 사회학습이론의 핵심적인 요소로 모델에 대한 아동의 관찰이 중요하다. 교사는 모델링이나 직접적인 강의, 교실 토론을 통해 행동 변화를 위한 목표를 아동이 명확하게 기술할 수 있도록 지도한다. 또한 이 단계에서 목표를 이루기 위해 필요한 사회정서적 기술에 대한 시연이나 강의 토론이 이루어진다. 이를 위해 내러티브가 담긴 유인물이나 그림책, 동영상 자료 또는 퍼펫인형으로 만든 인형극을 활용할 수 있다. 2단계는 1단계에 제시된 목표를 이루기 위해 필요한 사회정서적 기술을 실제 훈련해보는 단계이다. 교사는 아동이 또래와의 모둠활동이나 시연을 통해 사회정서적 기술을 연습해 볼 수 있도록 기회를 제공해야 한다. 3단계는 개선을 위한 피드백을 제공하는 것이다. 교사와 또래 아동 모두는 2단계의 수행에 대한 피드백에 참여할 수 있다. 마지막 단계는 자연스러운 사회적 맥락에서 아동이 배운 기술을 사용할 수 있도록 신호와 강화를 제공하는 것이다. 일반적으로 사회정서학습 프로그램들은 포스터나 체크리스트와 스티커 등을 포함시킴으로써 훈련된 사회정서적 기술이 일상생활에서 계속 인지되고 활용될 수 있도록 유도한다.

또한, 많은 사회정서학습 프로그램들은 적응적인 사회적 정보처리 과정을

도와주기 위한 대안 훈련을 포함하고 있다. 사회적 정보처리 모델은 사회적 자극과 갈등 상황에서 사회적 인식(사회적 신호의 부호화, 해석), 사회적 목표, 사회적 문제해결(대안적 해결책 찾기, 결과 예상하기, 해결책 선택하기)을 연결시키는 은밀한 사고 과정에 초점을 맞춘다.²⁰⁾ 사회적 정보처리 모델에 근거한 사회정서학습 프로그램은 사회에 대한 아동의 적대적 해석을 수정하고 공격적 행동을 했을 때 예상되는 시나리오를 인지하고 대안을 선택할 수 있도록 아동을 훈련시킴으로써 문제를 해결하려고 한다. 이러한 방식은 공격성, 우울증과 불안감과 같은 정서적 문제뿐만 아니라 또래 압력이나 갈등과 같은 교우관계에서의 문제 해결과 스트레스 관리에도 적용될 수 있다. 대표적으로 ‘I Can Problem Solve’ 같은 사회정서학습 프로그램은 사회적 문제 시나리오에 대해 해석 평가하고, 다양한 해결책을 고려하도록 함으로써 아동이 사회적 문제해결 기술을 키우도록 돕는다(Izard, 2002).

마지막으로, 사회정서학습 프로그램들은 차별적 정서이론을 근거로 사회정서기술 훈련을 안내한다. 차별적 정서이론(Differential Emotions Theory)은 인간에게는 몇 가지 핵심적인 감정²¹⁾이 생물학적으로 결정되어 있으며, 모든 개인에게서 근본적으로 같다고 전제한다. 그리고 정서적 경험을 신경생물학적 각성, 인지적 추론, 언어적 표식 과정 사이의 역동적인 상호작용과 연관시킨다(Izard, 2002). 이러한 이론적 틀에서, 아동의 사회정서적 역량은 사회화 과정 속에서 정서를 구별하는 내적·외적 신호에 대한 인식능력과 자신의 정서에 대해 이야기할 수 있는 능력이 향상될 때 발달한다(Izard와 2007: 62).

차별적 정서이론에 기초할 때, 사회정서학습의 필수요소는 ‘정서적 지식, 정

20) Bandura(1986: 51)에 따르면 학습은 대부분 정보처리 활동이다. 행동의 구조와 환경사태에 대한 정보는 활동을 안내하는 상징적인 표현으로 전환한다. 여기서 아동의 문제행동에 대한 사회적 정보처리 모델의 핵심적인 가정은 사회적 정보에 대한 잘못된 인지(결함, 지연, 파괴)가 부적절하고 편향된 사회적 해석과 대응을 이끌고, 아동으로 하여금 위험한 선택을 하도록 이끈다는 것이다. 아동의 공격성은 이와 같은 잘못된 사회적 정보인지와 처리과정으로 인한 문제 행동의 대표적인 예이다. 공격적 아동의 공통된 사고방식은 ‘상대편에 대한 적대적 해석’이다. 이들은 위협을 느끼게 되면 우발적 재난을 적대적으로 특별하게 해석하는 경향이 있으며, 또래의 의도가 불명확한 상황, 손상이 우발적인 상황, 또래가 도움이 되는 상황에서도 존재하지 않는 적대적 의도를 보고, 공격적 보복을 일으키는 이유 없는 습격을 많이 하게 된다. 또한 적절한 개입이 이루어지지 않은 아동의 공격성은 청소년기 비행으로 이어지며 사회적 정보에 대한 잘못된 해석으로 인한 인간관계의 결함과 우울증은 악순환적으로 문제를 가속화시킨다(Berk, 2008: 452).

21) 12가지 핵심정서: 흥미, 즐거움, 놀람, 슬픔, 혐오, 경멸, 자기혐오, 두려움, 부끄러움, 수줍음, 죄책감

서조절, 사회적 기술' 세 가지이다. 따라서 차별적 정서이론에 근거한 많은 사회정서학습 프로그램들은 정서를 확인하고 이름붙이는 활동, 즉 '정서적 문해 능력(emotional literacy)²²⁾' 습득을 중요하게 여긴다. 또한 정서와 언어적·인지적 시스템 사이의 연결을 강화시킴으로써 정서적 조절을 잘 할 수 있도록 도우며, 적절한 정서적 활용을 반영해야 하는 '나누기, 도와주기, 편안하게 하기, 협동, 권리주장, 사회적 문제 해결' 등 다양한 형태의 친사회적 행위를 포함하는 사회적 기술들을 아동이 익힐 수 있도록 계획한다.

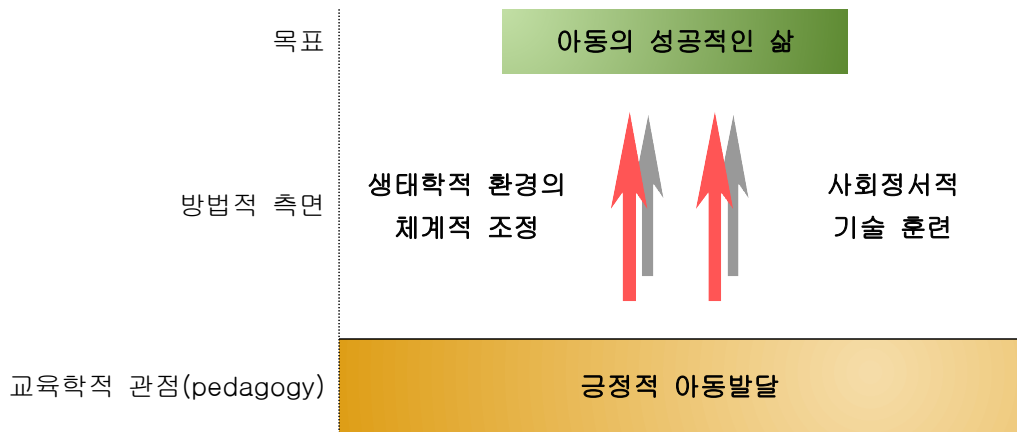
이와 같이 정서에 초점을 둔 사회정서학습은 정서적 노출과 반응, 정서조절 놀이를 통해 사회정서적 기술을 훈련시킨다. 예를 들어 어린 아동을 대상으로 한 PATHS의 "거북이 기술(turtle technique)"²³⁾은 아동에게 강한 감정을 조절하고 스스로에게 적절한 행위적 반응을 지시하기 위한 방법이다. 이 방법은 부정적 정서를 느꼈을 때 그 정서를 인지하고, 어떻게 의도적으로 언어를 사용하는지 알려준다. 이를 통해 인지적 통제 구조와 정서적 자극 시스템 사이의 연결을 강하게 만듦으로써 정서적 통제 능력을 향상시키려고 한다. 또한 차별적 정서이론의 관점에서 교사와 학생, 부모와 자녀, 또래 관계의 질이 중요한데 이는 타인과의 관계가 긍정적인 정서표현과 정서의 공유를 위한 효과적인 소통을 가능하게 만들기 때문이다. 따라서 사회정서학습 프로그램의 정서적 기술 훈련은 긍정적인 관계 형성을 토대로 이루어지고, 그러한 관계를 맺고 유지하기 위한 사회적 기술 훈련으로 이어진다.

(2) 사회정서학습 개념의 명료화

이상의 사회정서학습 특징을 바탕으로 사회정서학습 개념을 명료화하기 위한 도식을 단순하게 그리면 [그림Ⅳ-3] 과 같다.

22) 정서적 문해 능력(emotional literacy): 자신과 타인의 감정을 인식하거나 이해하고, 타인의 감정에 대한 정보를 능숙하게 사용할 수 있는 능력(Weare, 2004).

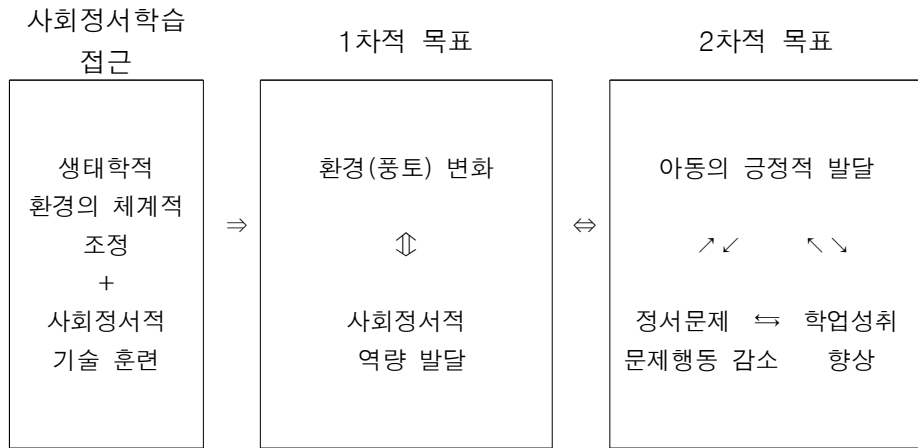
23) '거북이 기술'은 화가 났을 때 아동이 거북이처럼 등껍질 속에 들어갔다고 생각하고 화를 진정시키는 단계와 내용을 포함한 분노조절 기술이다.



[그림 IV-3] 사회정서학습 개념 도식

상술한 바와 같이 사회정서학습은 ‘긍정적 아동 발달’ 관점에 근거하고 있고, 아동의 ‘생태학적 환경을 체계적으로 조정’하고, ‘사회정서적 기술을 훈련’함으로써 아동이 성공적인 삶을 살 수 있도록 돕는다는 데 특징이 있다. 이 중 ‘긍정적 아동 발달’은 사회정서학습의 교육철학 또는 교육학적 관점이다. 그리고 ‘생태학적 환경의 체계적 조정’과 ‘사회정서적 기술 훈련’은 방법적 특징이다.

그런데 상기 도식에서 ‘아동의 성공적인 삶’으로 제시한 사회정서학습의 목표는 하위 수준으로 더 세분화 할 수 있다. 그리고 이 하위 수준의 목표는 사회정서학습이 아동과 학교를 어떻게 변화시킬 수 있는지 그 과정을 보여준다. 아래 [그림 IV-4] 은 이를 도식화 한 것이다.



[그림Ⅳ-4] 사회정서학습의 목표²⁴⁾

사회정서학습이 목표하고 있는 바에 대해 연구자와 교육가들이 대답하는 것은 아니지만, 사회정서학습이 아동의 사회정서적 발달을 통해 달성하고자 하는 목표들이 광범위하고, 각 목표들 간의 관계가 명확하지 않기 때문에 약간의 입장차이가 발생한다. 그러나 일차적으로 사회정서학습이 목표로 하는 것은 사회정서적 발달이며, 이를 통해 다양한 긍정적 결과를 산출하고자 하는 것이기 때문에 [그림Ⅳ-4]와 같이 사회정서학습 접근의 목표를 수준을 나누어 제시할 수 있다.

여기서 주의할 점은 사회정서학습 접근이 일차적으로 아동의 사회정서적 역량을 발달시킬 뿐만 아니라 환경(풍토)을 변화시킨다는 점인데, 이는 사회정서학습 프로그램이 아동 개개인뿐만 아니라 아동과 관계된 시스템과 그에 속한 이들 모두에 대한 개입을 포함하고 있기 때문이다. 이러한 일차적인 변화는 ‘아동의 긍정적 발달, 문제행동과 정서적 문제 감소, 학업성취 향상’과 같은 보다 상위수준의 긍정적 결과를 산출하며, 이러한 결과들은 상호 영향을 줄뿐

24) 대부분의 사회정서학습 연구들은 ‘목표(goal)’ 보다는 ‘결과(outcome)’라는 용어를 사용한다. 왜냐하면, 사회정서학습 연구자들은 사회정서학습이 교육적 투입과 산출 결과에 대한 과학적 근거에 기반을 두고 있음을 강조하고 싶어 하기 때문이다. 즉, 효과나 성과가 검증되지 않은 기존의 교육적 노력과 달리 사회정서학습은 검증된 근거에 입각하여 교육활동을 설계하기 때문에 기대나 바람의 의미가 더 강한 ‘목표’보다는 과정을 통해 산출이 예상되는 ‘결과’라는 표현을 자주 사용한다. 그러나 본고에서는 번역 상 어색한 문제를 해소하기 위하여 우리나라 교육연구에서 보다 많이 통용되는 개념인 ‘목표’를 사용하였다.

만 아니라 다시 일차적 목표에 영향을 주어 효과를 증진시킨다.

사회정서학습 접근에서 사회정서적 기술 훈련은 독립적인 수업을 통한 명시적 훈련, 교육과정 속에 사회정서학습을 통합시키는 것을 포함한다. 생태학적 환경의 조직은 사회정서학습을 학교의 활동 전반에서 실시하기 위한 교육활동의 체계적 조정과 교사를 비롯한 교직원에 대한 연수를 포함한다.

사회정서학습의 효과에 대한 많은 메타 혹은 평가 연구들은 사회정서학습이 효과를 거두기 위해서는 일상에서 구체적으로 자주 긴밀하게 시행되는 것이 중요하다고 지적한다(Jones 외, 2012). ‘정서조절 및 갈등조절 전략, 주의집중기술이 필요한 게임, 학급의 이슈를 해결하기 위한 학급회의, 나-메세지 전달하기의 일상화, 이야기할 때 손들기, 줄서기’와 같은 것들을 교직원과 학생들 사이의 규칙적인 일상(Routines)에 포함시킴으로써 사회정서학습을 일상에 구체적으로 적용할 수 있다(Jones 외, 2012).

사회정서적 기술을 발달시키고 사회정서학습 패러다임과 기술을 학교 전반으로 포함시키도록 교사와 관리자를 연수하는 것은 학생의 사회정서적 역량을 발달시키는 교육활동만큼 중요하다(Elias 외, 2007). 교사의 사회정서학습 수준은 사회정서학습 프로그램의 성과에 영향을 미치는 핵심 변인이다. Jennings와 Greenberg(2009)에 따르면 강한 사회정서적 기술을 가진 교사들이 더 긍정적인 관계를 학생들과 만들고, 사회정서학습기술을 더 효과적으로 운영하며, 학급을 더 기술적으로 잘 운영한다.

위와 같은 사회정서학습의 개념도식은 아동이 사회적인 것으로서 교육적 과정을 경험한다는 이해를 전제 한다(Elias 외, 2007). 즉, 아동은 학교에서 맺는 관계의 경험을 통해 성장하므로 아동이 경험하는 모든 활동은 사회정서역량 발달을 도울 수 있도록 체계적으로 조정되어야 한다. 그러므로 사회정서학습에서는 생태학적 환경을 조정하는 것은 사회정서적 기술 훈련을 하는 것과 함께 나란히 중요성을 갖는다. 그리고 지난 20여 년 간의 사회정서학습 시행 경험은 사회정서학습이 효과를 거두는 데 있어 학교 전체의 체계적인 시스템 변화가 얼마나 중요한지를 증명해왔다(Elias 외, 2007). 이에 따라 사회정서학습의 개념을 정리하면 다음과 같다.

사회정서학습은 아동의 사회정서적 역량 발달을 위해 학교교육활동 전반을 조정하는 체계적이고 통합적인 과정이다.

결국, 사회정서학습은 학습이론보다는 학생의 성공적인 삶을 위해 학생의 사회정서적 발달을 위한 교육활동 중심으로 학교를 전체적으로 변화시키기 위한 과정, 즉 학교개혁 운동이다.

2) 사회정서학습 실행 지원 체계

(1) CASEL의 지원

지금까지 논의한 바와 같이 사회정서학습은 교육활동을 포괄적으로 조정하려는 체계적 과정이므로 이를 위한 지원의 뒷받침이 필요하다. 예를 들어, 학교 구성원에게 사회정서학습 시행을 알리고 관계자에게 참여와 협조를 구하기 위한 홍보지원이 필요하다. 또 교사 연수를 위해서는 강의 지원이나 가이드 및 교육자료 지원이, 실행 시 절차를 알려주고 상황과 문제점을 확인하기 위해 전문적 자문을 제공하는 코칭 지원이 필요하다.

이러한 지원의 핵심적 역할을 하는 것이 CASEL이다. CASEL은 모든 학생의 학문적·사회적·정서적 역량을 발달시키기 위한 국가 규모의 지도적 조직으로, 연구와 정책을 통해 어린이집부터 고등학교까지 통합적 교육으로서 근거에 기반을 둔 사회정서학습이 실행되도록 하여, 모든 아동이 지적이고, 책임감이 있으며, 배려하고 기여하는 사회 구성원이 되도록 하는 데 목적을 둔다(www.casel.org). CASEL의 목표를 구체적으로 제시하면 아래와 같다(Payton 외, 2000: 180).

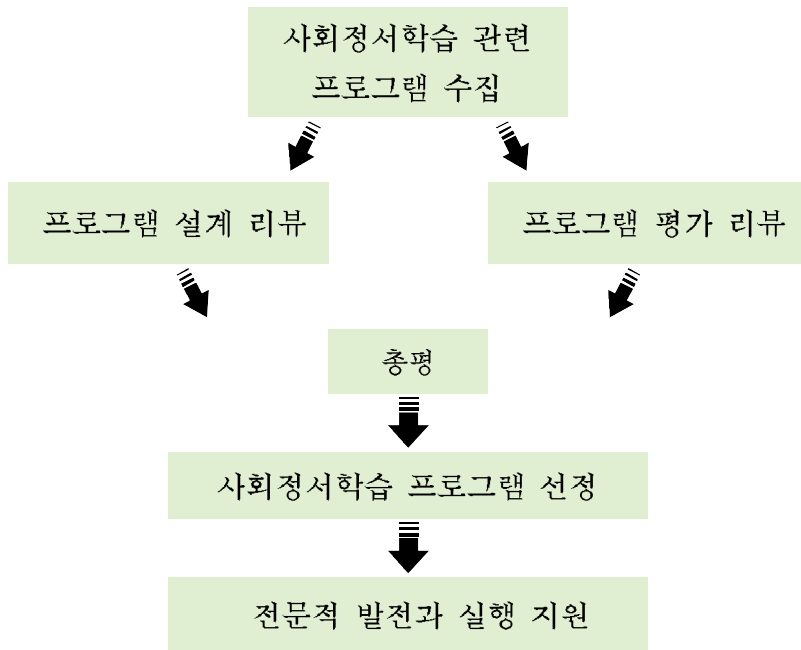
- 사회정서학습의 과학화 증진
- 과학적 지식의 효과적인 학교 적용
- 과학적으로 우수한 사회정서학습의 교육적 전략과 실천 보급
- 양질의 사회정서학습 프로그램 실행을 돕기 위한 교사 연수
- 과학자, 교육가, 옹호자, 정책가, 관심 있는 시민의 공동작업 및 네트워크 구성을 통해 사회정서학습을 위한 노력 조정

이상 CASEL의 사회정서학습 지원 역할 중 사회정서학습 연구를 추적하고 효과를 검증하며 홍보하는 역할 이외에, 사회정서학습을 시행하려는 학교에

제공하는 지원 시스템을 살펴보고자 한다.

① 우수 프로그램에 대한 안내와 실행 지원

우선 살펴볼 것은 수많은 학교개입 프로그램들 중 사회정서역량 발달을 돕는 데 효과가 있는 우수 프로그램을 선정하여 안내하고 실행을 돕는 지원 체계에 대한 것이다. CASEL이 사회정서학습의 개념과 목표에 부합하는 프로그램을 선정하는 절차를 요약하면 [그림Ⅳ-5]와 같다.



[그림Ⅳ-5] CASEL의 사회정서학습 프로그램 선정 절차

발달심리학자, 교육심리학자, 방법론연구자로 구성된 전문가팀은 심사를 할 뿐만 아니라 전화인터뷰 등을 통해 프로그램 대표에게 표준 지침에 따라 조언을 제공하여 효과적인 사회정서학습 프로그램 개발과 실행을 돕는다.

이러한 절차를 통해 결과적으로, 우수한 사회정서학습 프로그램인 ‘SElect 프로그램’과 ‘보완프로그램(Complementary Program)’, ‘유망 프로그램(Promising Program)’을 선정한다. 이 중 SElect 프로그램의 선정 기준은 구체적으로 <표Ⅳ-4>와 같다(CASEL, 2015).

<표Ⅳ-4> SElect 프로그램의 선정 기준

검토 대상	기준
프로그램 설계	<ul style="list-style-type: none"> • 의도적이고 포괄적으로 다섯 가지 핵심 역량 발달을 다루는가? • 사회정서적 인식과 실천 기회를 제공하는가? • 여러 해 동안 실시되는가? • 해당 학교나 지역에 대한 지속적인 지원과 훈련을 포함하는가?
프로그램 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 비교집단 포함, 선후 측정 여부 • 사전검사에서 조작했을 때 처치집단과 비교집단 사이의 통계적으로 유의미한 효과($p < .05$)를 반영하는 학생 행동적 산출에 대한 긍정적 영향에 대한 증명 • 충분히 명료한 분석 방법 기술 • 타당성

<표Ⅳ-4>와 같은 기준으로 선정된 사회정서학습 프로그램들은 CASEL이 발간하는 가이드²⁵⁾에 실린다. CASEL은 이를 통해 일선 학교들이 프로그램을 선택하고 실행할 수 있도록 지원한다. <표Ⅳ-5> 는 『2015 CASEL Guide(CASEL, 2015)』에 실린 사회정서학습 프로그램 안내 예시이다.

<표Ⅳ-5> CASEL의 프로그램 안내 표 예시

설계

	대상 학년	평가 학년	사회정서학습을 증진하는 접근				SEL 수업 수	환경			
			교사 연수	교육 과정 포함	조직	두려움 SEL 수업		교실	학교	가정	공동체
Facing History and Ourselves	6~12 학년	7~9 학년	✓	✓				●	●	☉	☉

25) CASEL은 양질의 사회정서학습 프로그램 선택을 돕기 위해 핵심적인 사회정서적 역량의 체계적인 틀을 발전시키고, 중요한 특징들을 확인해 왔다(Payton 외, 2000: 179). 이에 따라 CASEL은 프로그램 실행에 관한 실천적인 정보를 제공하기 위한 노력을 확장하고 있는데, 처음으로 80여개의 프로그램을 소개한 『SAFE AND SOUND』(2003), 유치원·초등학교 사회정서학습 프로그램을 검토한 『CASEL GUIDE』(2013), 중·고등학교 프로그램에 대한 리뷰를 제공하는 『CASEL GUIDE』(2015)의 출간은 그 결실이다.

실행지원

	추천 연수 모델	형식			기술적 조력 및 실행지원				훈련자 연수
		연수자 파견	온라인 으로 연수	지역 연수	관리자 지원	코칭	전문적 학습 공동체	측정 충실도	
Facing History and Ourselves	2~5 일	√	√	√		√	√	√	

평가

	효과검증 논문 출처	연구 설계	연구 대상 통계					효과						추수 효과
			평 가 학년	지역	인종	표 본 크기	중식 제공 저소 득층	학업 수행	긍정 적 사회 적 행동	문제 행동 감소	정서 적 불안 감소	요 구 기 능 달 성 도	교수 기술 향상	
Student Success Skills	Urbina, I. (2011)	QE	9. 10	누락	히스 패닉	352	누락	√						none

<표IV-5>를 통해서 알 수 있듯이, ‘교육학(pedagogy), 교사연수, 정책, 조직적인 구조(예: 리더십 팀, 자문 스케줄)’을 중요하게 인지하고 있는지, 또 학교뿐만 아니라 가정, 공동체와 연계하고 있는지는 사회정서학습 프로그램으로 선정되기 위해 중요한 요소이다. 실행 면에서는 ‘모범 사례에 대한 연수와 더불어 기술적인 지원, 관리자 지원, 실행전문가의 코칭, 교사나 관리자의 전문적인 학습 공동체(Professional Learning Community: PLC) 지원’ 제공이 중요하다. 이처럼 학생을 둘러싼 모든 환경에서 교육적 개입이 지속적이고 일관되게 효과를 거둘 수 있도록 체계적으로 계획된 프로그램을 학교가 선택할 수 있도록 정보를 제공한다.

② 효과적인 실행 지원

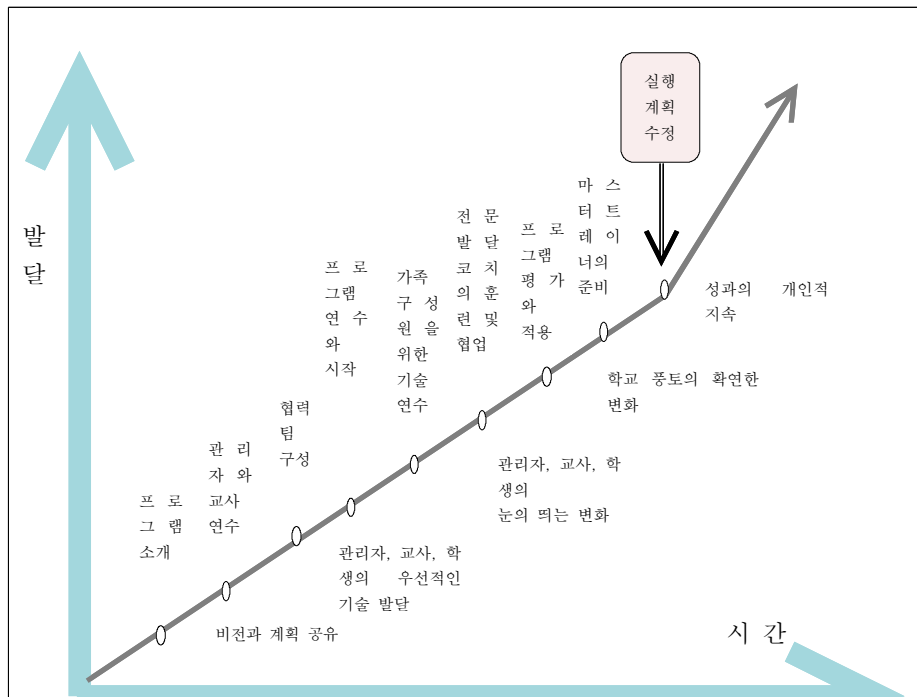
한편, CASEL은 사회정서학습의 효과적 실행을 지원한다. CASEL은 효과적인 사회정서학습 실행을 위한 세 개 핵심원리(CASEL, 2015: 20)를 아래와 같이 제시하고 있다.

- 원리1: 사회정서학습 실행 팀은 다양한 이해당사자들을 사회정서학습 실행을 계획하고 프로그램을 시행하는 과정에 참여시켜야 한다.

- 원리2: 체계적이고, 지속적인 ‘학군/학교단위 계획, 프로그래밍, 평가’를 바탕으로 한 검증된 사회정서학습 프로그램의 실행은 나은 수행과 더 긍정적인 성과를 이끈다.
- 원리3: 사회정서학습 프로그램을 선택하기 위해 『CASEL Guide』를 사용하고, 지역적·문화적 요인을 고려하는 것은 중요하다(예: 학생특징, 이미 실행되고 있는 프로그램).

Durlak과 동료들(2011)의 메타분석은 위의 원리들에 타당성을 제공한다. 이 연구에 따르면 효과적인 사회정서학습 프로그램은 기술에 조직적으로 연관된 활동의 연속성(Sequenced), 활동적인 형태의 학습(Active), 하나 이상의 사회적 기술 발달에 초점(Focused), 구체적 기술 발달에 명확한(Explicit) 목표를 두는 특징이 있다. 이를 앞 글자를 따서 ‘SAFE’라고 한다. 즉, 타겟이 분명하고 기술의 실습이 계속적으로 제공되는 프로그램이 효과적임을 유념하는 가운데, 해당 학교의 요구와 문화적 맥락에 적합해야 한다.

[그림Ⅳ-6] Creating emotionally literate school 프로그램의 실행 그래프는 프로그램을 실행할 때 구성원 전체의 참여가 중요하며 지속적으로 이루어져야 효과를 거둘 수 있음을 보여준다(Elbertson 외, 2010: 1023).



<출처> Elbertson 외, 2010: 1023.

[그림 IV-6] Creating emotionally literate school의 실행 과정

CASEL은 학교가 보다 쉽게 이러한 원리들을 유념할 수 있도록 사회정서 학습을 실행하는 일종의 로드맵인 ‘학교 전반의 사회정서학습 실행을 위한 루브릭(CASEL Practice Rubric for Schoolwide SEL Implementation)’을 개발하였다. 이 루브릭은 효과적인 사회정서학습의 실행 절차와 고려해야 할 핵심요인에 대해 매년 적어도 2회 이상의 확인해야 하는 ‘자기보고리스트’를 포함하고 있으며, 사회정서학습 실행을 계획하거나 실행중인 학교가 어떤 단계에 위치해 있고, 다음 단계는 무엇이며, 어떻게 다음 단계로 넘어갈 수 있는지에 대한 이해를 제공한다. <표 IV-6>은 CASEL(2006)의 루브릭이 제시하는 사회정서학습의 실행절차이다.

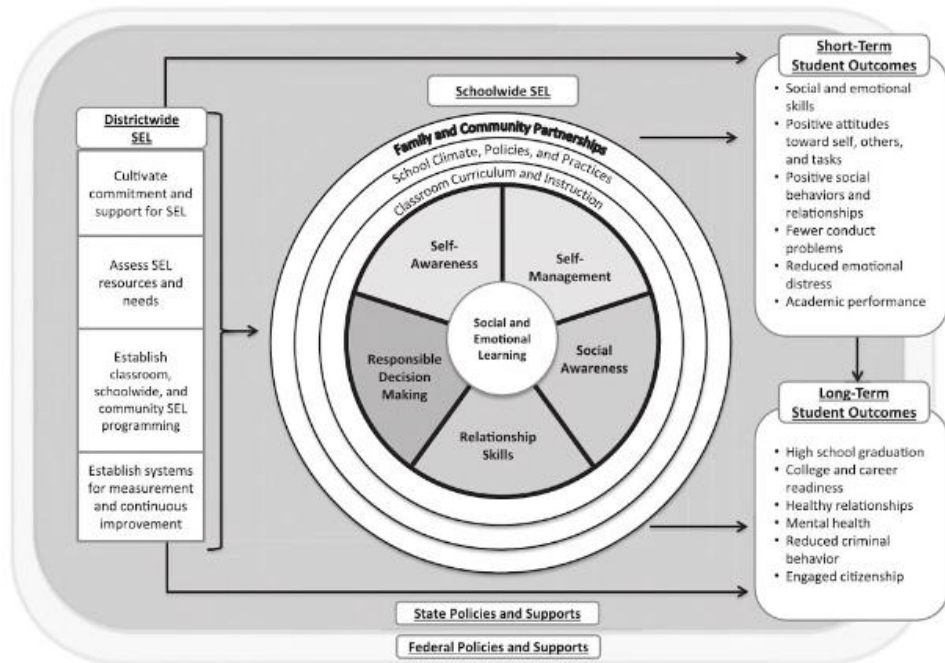
<표Ⅳ-6> 사회정서학습 프로그램의 실행 절차

단계			내용
준비	1	학교장의 공표	학교장은 학교전반에서 사회정서학습 실행할 것을 공표하고, 사회정서학습에 우선성을 둘 것과 높은 수준에서 지원할 것을 약속한다.
	2	사회정서학습 조정위원회 결성	교사, 학부모 등 공동체 구성원의 참여를 이끌고, 사회정서학습 계획과 실행 조정을 위한 위원회를 만든다.
계획	3	비전(vision)의 정교화	학생의 사회정서적 발달을 위한 비전을 발전시키고, 학교전반에 걸쳐 그러한 비전을 공유한다.
	4	수요와 자원 조사	사회정서학습에 대한 수요와 자원을 조사한다.
	5	실행 계획 수립	목표와 성취 기준, 시간에 따른 과정, 지속성 요인을 다루기 위한 계획을 만든다.
	6	사회정서학습 프로그램 검토 및 선정	효과를 검증한 사회정서학습 프로그램들을 검토하고 적합한 것을 선정한다.
실행	7	실행 교직원 연수 및 훈련	교장을 포함하여 실행을 주도하는 교사들에 대한 사회정서학습의 이론과 원리, 전략을 연수한다.
	8	사회정서학습 프로그램 시작	교실 장면에서 교사는 학생들에게 사회정서학습에 대한 안내를 제공한다.
	9	사회정서학습 실행의 확대	교실의 사회정서학습 수업을 확대하고 학교전반에 걸친 활동들에 통합한다.
	10	지속적인 발전을 위한 조정	정기적으로 사회정서학습 실행 상황을 검토하고, 지속적인 발전을 위해 필요한 요소들을 조정한다.

CASEL은 학교의 일상 전반에 사회정서학습이 스며들도록 하려는 위와 같은 절차를 통해 사회정서학습을 시행하는 학교가 시간이 경과함에 따라 더 많은 성과를 거둘 수 있도록 지원하고 있다.

(2) 정책지원

아래 [그림Ⅳ-7] 과 같이 최근의 사회정서학습 개념 도식은 국가와 정부 수준의 정책적 지원이 사회정서학습 실행에 있어 중요한 부분임을 보여준다 (Weissberg 외, 2016: 7).



[그림 IV-7] 체계적인 사회정서학습 실행의 개념 도식

사회정서학습은 교육 공공 정책의 지원을 필요로 한다. 충분하고 유연한 재정 확보, 표준의 강화, 관리자와 교직원에 대한 연수, 실행과 기술의 평가에 대한 지원, 네트워크와 학습, 연속적인 발달을 위한 기회 창출, 사회정서학습과 학업의 연결 장려, 학교 일상에 통합하는 전략 연구 지원은 사회정서학습이 통합적 접근을 바탕으로 효과적으로 적용되도록 도울 수 있다(Jones, 2012: 15-16).

사회정서학습에 영향을 주는 정책은 비단 재정적 지원에 그치는 것이 아니라 학교 교육의 필수요소로서 사회정서학습이 자리매김하는 데 중요한 역할을 한다. 연방, 주, 지역(학군) 등 여러 수준의 정책은 학교가 학생의 기본적인 사회정서적 역량 학습을 평가하고 교육과정 속에 사회정서학습을 포함시키는 계획을 결정하는 데 있어 핵심적인 역할을 한다(<http://www.casel.org/policy>). 여기서는 사회정서학습이 탄생한 미국에서 사회정서학습 확산을 뒷받침한 주요 정책 지원을 살펴볼 것이다.

① 법안 마련을 통한 지원

미국에서 연방수준에서 최초로 사회정서학습을 다룬 법률은 2011년 초중등 교육법(ESEA, 1965)이다. 미국 연방의회는 초중등교육법의 Title II(우수 교사 및 교장의 준비, 훈련, 신규채용) Part A(교사, 교장의 훈련 및 신규채용 기금)를 개정하여 ‘학업적, 사회적, 정서적 능력 함양을 위한 학습법(Academic, Social, and Emotional Learning Act: ASELA)’을 추가, 신설하였다. ASELA는 사회정서학습의 개념과 특성을 규정하고, 학교에 사회정서학습 프로그램을 도입할 수 있는 재량권을 부여하며, 이를 위한 교사와 학교장 연수를 규정함으로써 사회정서학습이 실시될 수 있는 기반을 마련하였다.

이 보다 최근에 주목할 만한 법은 새연방교육법인 ‘The Every Student Succeeds Act’ (ESSA, 2015)이다. 이 법은 학생들의 성공적인 삶을 위해 학생의 학교 참여와, 학교풍토와 안전, 학업 기술 등 비학문적인 요인을 강조하였다. 특히 ‘2조’는 ‘교사와 교직원’은 전문성 발달을 위해 지속적이고, 강도 높고, 협력적이고, 자료에 근거하고, 교실에 초점을 맞춰야 하며, 직무와 함께 여야 함’을 규정하고 이를 위한 기금 마련을 규정하였다. 또한 ‘4조’는 필요한 교부금(Student Support and Academic Enrichment Grants)과 새로운 프로그램 도입 지원을 규정하고, 안전하고 건강한 발달을 지원하기 위한 활동, 관계 만들기 기술, 효과적인 의사소통 훈련, 모든 학생에게 상담과 멘토링 지원, 학교 전반의 긍정적 행동 개입 및 지원의 실행을 규정하였다 (<http://www.CASEL.org/federal-policy-and-legislation/>). 비록 사회정서학습을 직접적으로 언급한 법은 아니지만, 사회정서학습과 교육적 지향점이 같고, 행정적·재정적 지원을 규정했다는 점에서 사회정서학습이 활성화에 기여할 잠재력을 지닌 법이라고 평가할 수 있다.

② 성취기준 체계 마련을 통한 지원

미국에서 연방수준의 법보다 더욱 실제적으로 학교 현장에서 사회정서학습 시행을 주도하고 지원을 제공하는 것은 주정부의 교육법과 정책이다. CASEL(2014)²⁶⁾에 따르면 점차 더 많은 주가 사회정서학습을 정부의 성취기

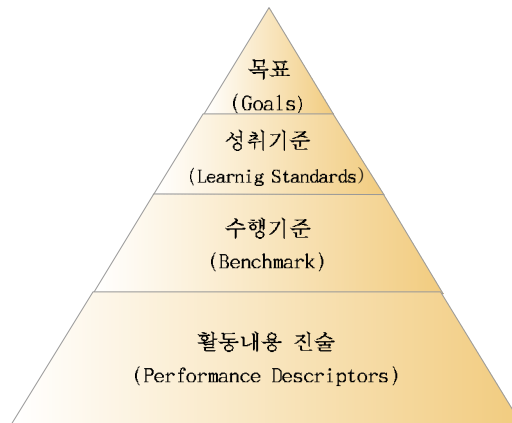
26) The state scan project(www.casel.org)

준 안에 더 많이 포함시키고 있다. 취학 전 아동의 경우에 대해서는 거의 모든 주(49개주)가 가이드라인과 자원을 포함한 독립적인 취학 전 사회정서학습 성취기준을 가지고 있다. 상대적으로 K-12의 사회정서학습 성취기준은 비중이 낮다. 대부분의 주는 사회정서학습과 관련성을 갖고 있는 요소들을 포함한 성취기준 체계를 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 몇몇 주(Illinois, Kansas, West virginia, Pennsylvania)가 K-12의 발달 기준을 포함한 포괄적인 사회정서학습 성취기준 체계를 발전시켰다는 점은 주목할 만하다. 이 외에 7개주(Washington, Vermont, Missouri, Maine, Tennessee, Ohio, New York)는 적어도 몇 개의 사회정서학습 독립 성취기준과 k-12수준에서 일부 학년에 해당하는 성취기준을 가지고 있다.

사회정서학습을 주정부 차원에서 시행하는 예가 많은 미국의 경우, 목표수준에 따라 ‘목표, 성취기준(Learning Standards)²⁷⁾, 수행기준(Benchmark), 활동내용(performance descriptor)’으로 나뉘으로써 체계적으로 사회정서학습 프로그램의 내용을 구성하고 효과적으로 적용할 수 있도록 하는데 이를 ‘사회정서학습 표준체계’라고 한다(Gordon 외, 2011; 72).

‘사회정서학습 표준체계(SEL Standard Framework)’는 사회정서학습을 통해 학생에게 기대하는 목표를 구체적인 수준에서부터 상위 목표까지 밝혀 체계적으로 사회정서학습 시행을 안내하는 틀이다. 아래 [그림Ⅳ-8] 처럼 피라미드 모양을 한 ‘사회정서학습 표준 체계’는 ‘3~5개 정도의 목표, 10개 정도의 성취기준, 각 학교 급별, 학년별로 제시된 수행기준, 각각에 해당되는 구체적인 활동내용’으로 구성되어 있다. ‘사회정서학습 표준체계’의 내용은 해당 주의 교사, 학교 관리자, 학생 지원 스태프, 복지전문가, 아동발달·학습·교육과정설계의 전문가 및 학부모가 협의를 통해 결정한다.

27) 'learning standards'를 그대로 번역하면 학습 표준이지만, 현재 우리나라 교육과정에서 사용하는 성취기준이 'learning standards'를 번역한 것이므로 본 연구에서도 성취기준이라고 하였다.



[그림 IV-8] 사회정서학습 표준체계

출처: Gordon 외, 2011

법령에 의거하여 사회정서학습을 시행하는 많은 주들이 이러한 사회정서학습 표준체계를 만들어 사회정서학습이 효율적으로 시행되도록 돕고 있다. 위와 같은 사회정서학습 표준체계는 현장에서 중구난방으로 시행될 수 있는 사회정서학습 프로그램들이 목표에 부합하는 내용을 선정하고, 일정 수준 이상의 성취를 이끌도록 체계를 만드는 역할을 한다.²⁸⁾

이상 살펴본 바와 같이 CASEL은 효과적인 프로그램 선정절차와 목록, 그리고 시행 루브릭을 통해 학교전반의 체계적인 변화를 유도하고 사회정서학습의 효과적인 시행을 이끈다. 이때 프로그램 선정 기준과 루브릭의 절차안에 교직원 연수와 전문 코칭을 포함시킴으로써 사회정서학습을 시행하는 학교가 연수와 컨설팅 지원을 받을 수 있도록 구조적으로 돕는다. 또한 정부의 사회정서학습을 지원하는 교육법안 및 성취기준 체계는 재정적 지원을 뒷받침하고 학교가 사회정서학습을 시행할 수 있도록 동기와 추진력을 부여한다. 결국, 사회정서학습과 관련한 이상과 같은 지원 시스템은 사회정서학습이 단순히 교육

28) 사회정서학습 표준이 독립적으로 실행되어야 하는지 기존 교육과정의 일부로 포함되어야 하는지에 대해서는 찬반 논쟁이 있다. 독립적 표준은 사회정서학습에 대한 집중도를 더 끌어낼 수 있다는 장점이 있고, 포함된 표준은 사회정서학습이 학업의 중요한 부분이라는 메시지를 전해줄 수 있는 장점이 있다.

내용으로서 다루어지는 학습이론 이상의 것임을 의미하며, 학교보다 상위 수준의 외부적인 지원을 통해 효과적으로 실행될 수 있는 특성을 지님을 나타낸다.

3. 사회정서학습의 인성교육적 함의와 한계점

본 연구는 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책방향을 제시하고자 하는 것이므로 우선적으로 사회정서학습과 인성교육의 연관성이 전제되어야 한다. ‘Ⅲ장’에서 살펴본 바와 같이 사회정서학습의 인성교육적 함의에 대해서는 국내외에서 적지 않은 연구가 있어 왔다(Elias 외, 2007; 이인재 외 2008; 손경원 외, 2009; 천세영 외, 2012; 정창우, 2013; 도승이, 2015; 김수진, 2015). 본 절에서는 이와 같은 연구들을 토대로 아래와 같이 네 가지 측면으로 사회정서학습의 인성교육적 함의에 대한 논의를 정리해보고자 한다.

첫째, 사회정서적 발달은 인성 발달을 위해 본질적인 부분이므로 인성교육에 있어 중요하다는 측면이다. 주지하다시피, 아동 초기의 애착, 감정의 분화, 자아개념의 발달은 정서와 사회성이 어떻게 상호적으로 영향을 주고 도덕성을 발달시키는지 보여준다.

Keltner & Haidt(1999)에 따르면 상호 관계적 수준에서 정서는 얼굴 표정, 음성, 몸짓 등의 정서 표현을 통해 상대방의 정서 상태나 신념 의도를 알 수 있도록 정보를 제공하고, 집단적 수준에서는 일체감을 갖도록 하고 집단 구성원들이 서로 타협하고 양보할 수 있도록 돕는 기능을 하며 문화적 수준에서는 그 사회의 규범이나 가채 체계를 학습하는 사회화 과정을 돕는다.

또, 기능주의 이론가들에 따르면 정서는 자기의식의 출현에 기여하는데, 예를 들어 2세 중반, 자기의식이 충분히 발달되면 아동은 자부심과 당혹감과 같이 자아의 좋은 점과 나쁜 점에 대한 평가로 이어지는 자기의식적 정서(self-conscious emotions)를 경험한다. 학령기 아동은 무시, 속임, 거짓말과 같은 의도적인 잘못에 대해서는 죄책감을 느끼게 된다. 이러한 변화는 정서의 발달이 도덕성 발달과 밀접한 관련이 있음을 반영한다(Berk, 2008: 330-335).

이처럼 사회정서적 발달은 도덕성 발달과 밀접한 측면이 있기 때문에 사회정서적 역량 발달을 목표하는 사회정서학습은 인성교육을 위해 중요하다고 할

수 있다. 예를 들어, 사회정서학습의 주요 기술 중 ‘자신의 정서 인지하기’는 ‘도덕적 성찰’을 위해, ‘다른 사람의 정서를 이해하기’는 ‘공감’을 위해, ‘정서를 조절하기’는 비도덕적 충동을 억제하고 ‘절제’를 실천하기 위해 필요한 기초이다. 인성교육의 목표가 도덕적 행동을 실천하도록 하는 데 있다면, 사회정서학습은 구체적인 기술 훈련으로 사회정서적 발달을 돕고 이를 통해 학생의 도덕성 발달에 긍정적 기여를 할 수 있으므로 인성교육을 위해 중요하다고 볼 수 있다.

둘째, 사회정서학습은 기존 인성교육의 문제점을 보완하는 함의를 가진다는 측면이다. 특히 이는 사회정서학습을 옹호하는 연구자들이 적극적으로 주장하는 바이기도 하다(Elias 외, 2007; Elias, 2010). 미국에서 기존의 학생의 인성 발달을 위한 대표적인 학교개입 노력은 인격교육(Character Education)이다. Lickona(박창호 역, 1998)는 가정해체와 폭력적이고 선정적인 대중매체, 탐욕과 물질주의를 학생들의 도덕적 이탈의 원인으로 지적하고, 학교가 가정 대신 인격교육을 함으로써 윤리적 문맹(ethical illiteracy)을 퇴치해야 한다고 생각했다. 이를 위해 리코나가 제시한 방법은 학교 공동체 전체가 덕을 계발하기 위한 의도적 노력의 장이 되는 것이다. 이에 대하여 인격교육은 도덕성 발달을 위해 기존에 있어왔던 모든 설명과 방법을 포괄하려는 우산개념일 뿐이라는 비판을 받아왔다. 그런데 이 지점에서 사회정서학습 지지자들은 방법적 측면에서 인격교육의 보완 역할을 할 수 있다고 설명한다.

Elias(2007)는 옳은 행동을 하고 싶은 것과 실제 성공적으로 해낼 수 있는 것을 구분해야 한다고 지적한다. 그리고 훌륭한 인격을 가진 사람을 훌륭한 기술을 가진 사람으로 묘사한다. 책임은 시간과 임무관리, 조정 기술을, 존중은 공감을, 정직은 자기 인식과 의사소통 기술을, 훌륭한 시민은 문제해결능력 및 의사결정과 갈등 해결 기술을 가진 사람이다. 즉, 도덕, 인격교육은 행위를 안내할 뿐이므로 행위의 발현을 위해서는 기술훈련이 필요하다는 것이다. 같은 맥락에서 CASEL(2003)은 교육자들을 위한 가이드에서 사회정서학습에 기초를 두지 않는 인격교육 프로그램은 정보 공유나 가치 정의, 비평, 포스터, 가치를 설득하려는 학교 의회와 같은 전략에 배타적으로 의존할 것이며, 기술 훈련과 관련 없는 이러한 접근은 긍정적인 효과를 내기 어렵다고 비판한다.

나아가 이 가이드에서 CASEL은 사회정서학습이 약물과 폭력 예방, 사회적 관계, 봉사학습, 학업 참여, 건강을 포함하여 인격을 넘어선 일련의 넓은 성과

들을 다루며 관리하기 때문에 오직 인격에만 초점을 맞춘 접근보다 긍정적인 아동발달을 위한 노력들을 잘 통합할 것이라고 강조한다. 다시 말해서 사회정서학습은 아동의 인성과 연관된 다양한 주제를 가진 프로그램들을 통합할 수 있다는 장점이 있다.

그렇다고 해서 사회정서학습 지지자들이 도덕교육 없는 사회정서학습만을 옹호하는 것은 아니다. Elias(2010)는 도덕교육 없는 사회정서학습은 학생들로 하여금 좋은 학습습관, 집단 활동을 위한 효과적인 기술과 긍정적인 교실 참여, 정서적 유능감, 신중한 문제해결 방법, 비폭력적인 의사결정 능력만을 가르칠 수 있을 뿐이라고 지적한다. Elias를 비롯한 사회정서학습 옹호자(Elias 외, 2007)들은 기술은 방향을 갖고 있지 않음으로 덕의 안내가 필요하며 사회정서학습은 인격교육과 상호보완적이어야 할 필요가 있다고 강조한다. 그러므로 사회정서학습은 도덕적 기술 훈련을 통해 기존 인격교육의 효과를 제고할 수 있다는 측면에서 함의를 가진다.

셋째, 사회정서학습은 정부수준의 시행 정책과 풍부한 학교 적용 사례, 효과가 검증된 다양한 전략과 아이디어, 프로그램과 교수학습 방법 등을 제공하기 때문에 인성교육에 기여할 수 있다. 사회정서학습 프로그램들이 활용하는 교수학습 방법과 내용들은 다른 접근에서도 찾아볼 수 있는 것이 많다. 그럼에도 의의가 있는 것은 아동을 대상으로 연령에 맞는 다양한 활동들과 아이디어를 제공하기 때문이다(김철호, 2016). 거북이 기술, 감성온도계, 신호등 분노조절법 등 사회정서적 역량 발달을 돕는 다양한 아이디어들이 사회정서학습 프로그램들에 담겨 있다. 비단 교수학습 방법뿐만 아니라, 정부수준에서 전면적으로 실시한 10년 이상의 경험을 가진 사례들이 존재하고, 이보다 많은 학군별, 학교별 시행 사례들이 존재하기 때문에 학교전체의 활동을 구조적으로 조정하기 위한 정책 아이디어 역시 풍부하게 제공한다.

우리나라는 2012년, 인성교육 종합 대책을 세운 이후 범정부적인 차원에서 체계적인 인성교육 제도의 기틀을 마련하기 위해 노력을 경주하고 있다. 우리나라의 인성교육제도도 정부 차원에서 학교와 학생의 도덕적이고 긍정적으로 변화시키려는 것이므로 사회정서학습의 시행 정책 사례에서 아이디어를 얻는다면 그 효과를 높이는 역할을 할 수 있을 것이다. 그동안 우리나라에서는 인성 함양을 과연 법과 제도로 강제할 수 있는가에 관한 비판 역시 적지 않게 제기되어 왔다(유병열, 2016). 인성교육이 정당성을 갖기 위해서는 이론적 토대와 효과에 대한 입증이 필요하다. 이러한 관점에서 사회정서학습은 법과 제

도를 통한 지원 정책 사례의 좋은 모델들을 가지고 있고, 효과 면에서도 많은 연구를 통해 검증된 바 있기 때문에 인성교육의 정당성을 강화하는 역할을 할 수 있을 것이다.

넷째, 사회정서학습은 현재 인성교육 이론의 흐름과 부합한다는 측면이다. 콜버그 이후 인지 중심 도덕교육에 대한 비판으로 정서의 도덕적 측면에 대한 관심이 꾸준히 증가하였다. 그런데 최근 20여 년 간의 정서에 대한 논의는 그 이전과 다른 양상을 띠는데, 그 동안의 정서에 대한 주목이 도덕적 동기화의 수단으로서 공감에 대한 것이었다면, 최근은 정서 조절 기술, 이정보다 앞서는 정서의 합리성, 긍정적 정서에 대한 도덕교육 학자들의 관심이 증대되었다.

이러한 흐름 중 주목할 만 한 것은 Narvaez의 통합적 윤리교육(Integrative Ethical Education) 모델이다. Narvaez는 훌륭한 인격을 가진 사람들은 특징적인 기술들을 가지고 있으며 이에 기초하여 인격교육에 대한 전문성 모델을 제시한다(Narvaez & Lapsley, 2005; 정창우 역, 2008: 273-280). 그녀는 도덕교육이 도덕적 전문성을 학생들이 가질 수 있도록 도와주는 과정이어야 하며, 이를 위해서 Rest의 4가지 요소를 확장하여 도덕적 전문성을 갖기 위해 훈련해야 할 총 84개의 윤리적 기술을 제시하였다. 이 중에는 감정 조절, 분노조절하기, 관점 채택하기, 배려하기, 관계 맺기, 협력하기, 시간관리 하기, 의사소통 기술과 같이 사회정서적 기술과 중복되는 것들이 많다.

최근 사회정서학습 프로그램들은 발달신경과학의 연구 성과를 토대로 전문가적 기능과 자기 규제의 발달을 촉진을 경험시키는 방법에 주목하고 있다. 전문가적 기능·기술은 정서적 자극을 통제하고, 전략적으로 주의를 조절하여 사회적 역량과 학교에 대한 애착이 커지도록 하기 위한 구조와 언어를 제공하기 때문이다(Izard, 2002). 즉, 사회정서적 기술 훈련을 강조하는 사회정서학습은 이론적 측면에서 전문성 모델과 잘 부합한다. 그런데 전문성모델은 상술한 통합적 윤리교육의 이론적 기초이기도 하다. 그러므로 효과적인 인성교육을 위해 적합한 이론과 실행방법을 선택한다고 할 때, 사회정서학습은 최근의 도덕교육적 논의를 잘 실현시킬 수 있는 방법론으로서 의의를 갖는다.

결론적으로 사회정서학습은 사회정서적 역량이 인성발달의 중요 요소라는 당위성과 인성교육의 효과를 제고시킬 수 있다는 효용성 측면에서 함의를 가지며, 따라서 덕목교육을 강조해왔던 국내의 인성교육제도에서 상호보완적으로 활용될 필요가 있다. 이상 논의한 인성교육의 함의 중 국내 인성교육을 위해서 어떤 함의가 중요할지 또는 다른 함의가 있는지에 대해서 텔파이조사를

통해서 확인하고 논의를 확장하여 본 연구가 제안할 정책방안의 근거로 삼을 것이다.

그렇다면 기존 인성교육과 상호보완적으로 실행될 때 사회정서학습이 인성교육과 하나의 체계로서 통합될 수 있는 연결지점은 어디인가? Elias 등(2007)은 이를 ‘학교 전체의 포괄적인 변화’에서 찾는다. 이들이 제시하는 사회정서학습과 도덕·인격교육의 수렴점은 다음과 같다.

- 가치를 분명히 가진 인격의 배려적이고 도덕적인 공동체로서 학교를 조직함으로써 도덕적 인격의 깊고 본질적인 이해를 제공한다.
- 학교의 도덕적인 공동체 안에 활동적인 참여자가 됨으로써 의미 있는 방식과 깊이 있게 도덕적 인격을 발현시키기 위한 역량과 기회를 아동들에게 보장한다.

도덕교육은 올바른 사고와 선을 아는 힘에 초점을 맞추었고 사회정서학습은 문제 해결의 힘에 초점을 맞추어 왔다(Elias, Zins, Weissberg 외, 1997; Huitt, 2004). 그러나 둘 다 정서의 중요성을 인지해 왔으며, 생태학적인 맥락의 역할과 행동, 인지, 정서의 통합의 중요성에 대한 인식을 바탕으로 수렴하고 있다. 양측 연구자들은 프로그램의 콘텐츠보다는 생태학적 환경에서 지속적으로 개인이 발전할 수 있는 방법, 기술과 가치를 환경에 심어줄 수 있는 방법이 무엇인지에 주안점을 둔다(Elias 외, 2007).

사회정서학습의 특징에 대한 논의에서 상술한 바와 같이 사회정서학습은 학습내용을 넘어서 학습과정을 변화시키려는 학교개혁운동이다. 이는 도덕에 대해 교육하기보다는 학교공동체의 도덕적인 풍토를 통해 학생이 실제 도덕적으로 성장하도록 목표하는 도덕·인격교육 운동이 추구하는 바와 같다. Narvaze와 Lapsley(2005)는 보다 더 잘 구조화된 환경이 조성될 때 학교의 모든 성인들은 윤리적 모델과 윤리적 환경을 유지하는 일에 전념하고, 학생들이 배워야 하는 행동과 기술을 지도하게 될 것이라고 강조한다. 즉, 학교 전체에 대한 구조적인 변화를 통해 도덕적 인격과 사회정서적 역량을 비로소 기를 수 있다는 점에서 도덕교육(인격교육)과 수렴한다. 그러므로 사회정서학습과 인성교육을 상호보완적으로 시행하기 위해서는 학교 전체를 인성교육의 공간으로 변화시키려는 구조적인 노력이 필요하다.

그러나 한편, 사회정서학습의 함의뿐만 아니라 인성교육을 위해 활용하고자 할 때 발생할 수 있는 문제점과 한계에 대해 유의하는 것도 필요하다. 왜냐하면 사회정서학습이 탄생하고 발전되어 온 지난 20여 년간 적지 않은 비판 역

시 받아왔기 때문이다. 본 연구자는 사회정서학습을 둘러싼 비판과 논쟁을 네 가지 측면으로 분류하여 논의한 바 있다(김윤경, 2017). 이를 토대로 사회정서학습을 인성교육제도에 적용하고자 할 때 유의해야 할 한계점을 상술하면 다음과 같다.

첫째, 사회정서학습의 이론적 기초라고 할 수 있는 정서지능 이론은 아직 그 심리학적 구인이 밝혀지지 않았고, 사회정서학습 프로그램은 정보처리 모델과 같은 학습이론부터 예방의학에 이르기까지 잡다한 이론들로부터 아이디어를 얻어 내용을 구성하기 때문에 이론적 체계가 견고하지 못하다. 정서지능은 사회정서학습이 등장하는 데 가장 큰 역할을 한 이론이다. 그러나 정서지능은 대중적으로 널리 알려진 바와는 달리 아직 그 심리학적 구인이 밝혀지지 않은 이론이라는 것이 심리학계의 일반적 평가다(Matthews 외, 2012)²⁹⁾. 그럼에도 불구하고 사회정서학습이 의미 있는 것은, 정서지능의 구인이 밝혀지지 않았다 하더라도, 정서지능의 아이디어로부터 통찰을 얻어 교육적으로 훌륭한 프로그램을 설계할 수 있기 때문이다. 다시 말해서 정서지능을 훈련해서 정서지능이 높아지는지는 검증할 수 없지만, 연관된 다른 중요한 잠재적 가치를 얻기 때문에 실용적인 면에서 사회정서학습의 가치를 평가할 수 있다.

이러한 맥락에서 사회정서학습을 적용할 때, 유의해야 할 점은 사회정서학습을 아이디어를 제공한 일부 이론의 실천운동으로 오해하는 것이다. 사회정서학습은 그 이론적 체계가 견고하지 못하기 때문에 그 개념을 제대로 전달하지 못할 경우 오해를 불러일으킬 소지가 많다. 예를 들어, 국내의 한 교사대상 감정코칭 연수는 IQ는 지능의 일부일 뿐이고 그 저변을 관장하는 더 큰 힘이 정서지능이라고 소개하면서, 정서지능이 개인의 성공적인 삶을 위한 초석이라고 설명한다.³⁰⁾ 이와 같이 정서지능 이론을 배타적으로 추종하는 교사에게는 사회정서학습이 정서지능을 활용한 학습이론이나 실천운동으로 해석될 수도 있다. 그러므로 인성교육에 사회정서학습을 적용하고자 할 때 유의할 점은 포괄적인 교육활동 조정을 통해 사회정서적 역량 발달을 도우려는 사회정서학습의 본질적인 면을 강조해야 한다는 점이다.

29) 더 높은 정서지능이 절친한 관계에서 더 큰 만족감과 관련이 있다는 증거 외에는 사회적 상호작용과 관련한 정서지능의 역할에 대한 직접적인 증거가 거의 없다. 대략적으로, 많은 연구에서 높은 정서지능이 인생과 대인관계에 대하여 만족스럽게 생각하게 해 준다고 하지만, 객관적인 행동에 대해서는 거의 영향을 미치지 않는다. 메타분석은 높은 정서지능이 직무 수행을 위해 결정적이라는 증거를 제시하지 못했다(Van Rooy & Viswesvaran, 2004; Matthews 외, 2004: 283에서 재인용).

30) 2017 경기도 율곡교육연수원 직문연수 중 ‘감정코칭’(<http://www.yulgot.org.lcms>)

둘째, 사회정서학습은 학생이 비도덕적으로 자라도록 돕는 부정적 결과를 낳을 수도 있다. 공감이나 충동을 절제하는 것과 같은 정서적 능력은 타인에 대한 배려나 인격수양을 위해 중요한 요소이다. 그러므로 이와 같은 기술을 훈련하고 역량을 발달시키는 것은 인성 발달을 돕는다는 설명을 제공할 수 있다. 그러나 사회정서적 역량은 인성 발달과 관련 있긴 하지만, 그 자체로는 규범적인 개념이 아니기 때문에 바람직한 인성 발달을 보장하지 않는다. 도덕적 고려가 안내하지 않기 때문에 사회정서학습은 애초의 목표와 반대로 비도덕적인 결과를 낳을 수도 있다. Kristjánsson(2006: 54)은 ‘영리한 마약조직 두목’³¹⁾에 빗대어 사회정서학습이 자신의 이기적인 목적을 위해 사회정서적 역량을 발휘하도록 교육할 수도 있음을 비판한 바 있다. 다른 사람을 조종하기 위해 감정표현을 사용하는 ‘마키아벨리즘’, 교사에게는 자신의 공격성을 숨기면서 또래를 조종하는 교실의 ‘이중전략통제자’도 그 예이다(Hawley, 2003).

따라서 사회정서학습을 인성교육에 적용하고자 할 때는 가치중립적인 사회정서적 역량과 기술이 인성교육 본래의 목표에 부합하도록 유의하는 가운데 교육될 필요가 있다. 가령 덕교육이나 도덕적 성찰과 사고를 함께 교육하고, 어디까지나 중심목표는 도덕적 인성발달에 있음을 환기시킬 필요가 있다. 이 지점에서 도덕교과가 일정한 역할을 할 수 있을 것이다. 이에 대해서는 ‘Ⅷ장’의 도덕교과의 역할에 대한 논의에서 연장할 것이다.

셋째, 사회정서학습은 아동의 문제를 개인적 자기 통제의 문제로 귀결시키고, 부정적 정서와 갈등에 대해 부정적 인식을 조장함으로써 사회의 구조적 문제를 안보이도록 하고, 사회정의에 무관심한 시민으로 자라도록 조장할 수 있다. 이러한 측면 때문에 사회정서학습은 그동안 많은 교육사회학자들로부터 비판을 받아왔었다(Moss, 2014; Stearns, 2016; Hoffman, 2009; Castagno, 2015). 이들은 사회정서학습이 미국의 기득권층인 백인 중산층의 신자유주의적인 시장논리를 담고 있으며, 인종차별과 기득권층의 헤게모니 유지를 위한 도구적 역할을 할 수 있다고 비판한다. 특히 사회정서학습이 강조하는 긍정적 학교 풍토에 대한 강조는 사회의 구조적 부조리를 감추기 위한 수단이라고 지적한다.

31) 영악한 마약조직두목은 돈을 벌고 싶은 자신의 정서를 완벽하게 인식하고, 이를 위해 고통스러운 양심, 죄책감, 동정심을 잘 없애고 평정심을 유지함으로써 정서를 잘 관리한다. 목적을 위해 자기 동기화를 잘하고 타인의 정서를 잘 인식하고 조종하며, 뛰어난 리더십과 사회적 역량을 발휘하여 인간관계를 잘 다룰 수 있다.

그러나 사회정서학습의 긍정적 정서에 대한 강조는 행복한 아동이 덜 이기적이고, 더 친사회적이며, 어려운 이웃을 위해 더 많이 나누기 때문에 도덕적일 가능성이 높다는 긍정심리학의 성과를 반영하려는 것이며(Seligman, 2014), 설계를 평가하는 데 있어 사회정서학습은 문화적 다양성에 대한 고려에 우선적인 점수를 부여하도록 체계를 갖추고 있다(CASEL, 2013). 사회정서학습 옹호자들은 미국 주류 계층의 문화의 영향을 받았다는 것은 근거가 분명하지 않은 비판이라고 반박하며 사회정서학습 프로그램은 반드시 대상 학생의 사회문화적인 배경에 적합하게 설계되어야 한다고 강조한다(Durlak 외, 2016).

하지만 사회정서학습의 분노조절, 긍정성에 대한 강조는 사회전체의 부정의가 만연할 때는 반드시 적절한 것이 아닐 수도 있다. 사회의 구조적인 부조리는 개인의 심리적 안녕을 위한 긍정적 정서의 추구보다는 사회를 발전적으로 변혁시키기 위한 정의로운 시민의 분노를 더 요구한다. 이러한 때 안녕감과 같은 긍정적 정서를 누군가 대중적으로 강조하고 권유한다면 비판의 대상이 될 것이다. 그러므로 비록 긍정적 정서가 도덕성과 더 많은 관련이 있다는 점을 들어 이에 대한 교육의 목소리가 높다 할지라도, 결국 인성교육 문제는 도덕적 성찰 교육의 필요성 문제로 귀착된다. 따라서 사회정서학습을 인성교육에 적용할 때는 사회정의에 대한 교육을 비롯한 도덕적 성찰교육과 공동체에 대한 교육과 균형을 이룰 수 있도록 유의할 필요가 있다.

넷째, 사회정서학습의 패키지 프로그램은 교사와 학생 간의 인간적인 관계로부터 분리된 안내를 제공함으로써 현장교사들로 하여금 거부감을 일으킬 수 있다. 사회정서학습의 교육과정 패키지 속에 포함된 규칙과 전략, 준비된 레시피, 구체적인 서술과 지시는 교사의 전문성을 무시하고, 교사가 갖고 있는 선의와 노력을 무시하는 듯한 인상을 줄 수 있다. 또한 사회정서학습은 인간관계가 실존하는 학교에서 문제행동과 산출을 정량화하고, 복잡하고 미묘한 접근으로 다루어야 하는 정서를 획일적으로 다루기 때문에 비인간적일 수 있다. 이에 대하여 사회정서학습을 옹호하는 연구자나 교사들은 사회정서학습 프로그램은 아이디어와 전략을 제공할 뿐이며, 학교 교사는 반드시 자신만의 이슈와 요구, 자원에 맞게 프로그램을 조정해야 한다고 강조한다(Pasi, 2001).

특히, 우리나라의 경우 현장교사들은 하향식의 정책적 교육 프로그램에 거부감을 느끼는 경우가 많다. 그러므로 사회정서학습을 시행하고자 할 때는 교

사중심의 프로그램 개발이나, 단위학교 특성에 맞는 개발 등을 통해 잘 짜여진 패키지 프로그램이 갖는 문제점을 보완할 필요가 있을 것이다.

V. 사회정서학습 해외 정책 사례

많은 국가들이 아동의 사회적 기술과 정서에 초점을 맞춘 교육을 실시하고 있다(Heys, 2011). 아래는 사회정서학습을 중점적으로 실시하고 있는 대표적인 국가의 사례들이다(Clouder, 2013).

- 호주: Mindmatters(중고등학생용), KidsMatter(초등학생용) 프로젝트
- 핀란드: MUKAVA 통합수업프로그램, KiVa 학교폭력예방프로그램, 정신적 행복 세미나 수업
- 캐나다: SEE(Social Emotional Education) 중점 교육과정
- 영국: 학습의 사회정서 측면(Social and Emotional Aspects of Learning) 교육과정
- 싱가포르: 인성·시민 교육과정

사회정서학습을 실시하고 있는 외국 사례들 중 본 연구에서는 미국의 일리노이주, 싱가포르와 호주를 구체적으로 살펴보고 한다. 일리노이주는 미국에서 처음으로 사회정서학습을 정부수준에 전면적으로 실시한 대표적인 모델이다. 싱가포르와 호주는 특정 교육과정이나 일부 지역이나 학교 급이 아닌 학교 전체를 포괄하는 사회정서학습을 정부 차원에서 체계적으로 실시하고 있으며, 사회정서학습 도입 배경이나 환경에서 우리와 비슷한 면을 찾을 수 있다는 점에서 많은 시사점을 줄 수 있을 것이다.

1. 일리노이주의 사회정서학습

1) 배경과 발전과정

2002년, 일리노이주의 교육, 정신건강, 아동보호, 폭력예방과 관련한 100여개의 단체들은 아동의 정신건강과 행복을 위한 정책을 주정부에 요구하기 위하여 ‘아동정신건강대책위원회(Children’s Mental Health Task Force)’를 결성하

었다. 2003년 이 위원회는 「아동 정신건강: 일리노이주 긴급 계획(Children's Mental Health: An Urgent Priority in Illinois)」이라는 보고서를 발표하였는데, 이 보고서는 아동의 사회적·정서적 발달이 진학 준비와 성공적인 학교생활을 위한 결정적 요인이라는 것을 강조하고, 18세까지 아동에 대해 포괄적이고 조정된 정신건강 예방과, 조기개입 제공을 위한 단기적이고 장기적인 지원 정책을 마련하고 실행할 것을 요청하였다. 이에 따라 아동의 정신건강을 다루기 위한 권한과 명령을 내리는 데 필요한 법령 제정을 제안하였고, 그 결과 '아동 정신건강법(Children's Mental Health Act)(Public Act 93-0495, 2003)'이 제정되었다(Gordon, 2011).

이로써 일리노주는 정신 건강에 대한 요구를 조직적이고 체계적으로 사회정서학습과 조화시킨 미국의 첫 번째 주가 되었다. '아동 정신건강법'은 시카고 공립학교(the Chicago Public Schools), 학군연합(the Large Unit School District Associations of Schools), CASEL, 일리노이 학교노동자 연합(Illinois Associations of School Social Workers), 학교 상담가연합(School Counselors), 학교심리학자연합(School Psychologists) 등 60개 이상의 주요 일리노이 조직, 연합, 에이전시의 지지를 받았으며, 이후 사회정서학습을 대규모로 활성화하는 데 있어 지금까지 발표된 법령과 공공정책 가운데 영향력이 가장 큰 모범적인 법으로 평가받고 있다(Merrell 외, 2011: 47). 이 법의 핵심 조항은 아래 같다(Gordon, 2011).

- 아동 정신건강 계획(Children's Mental Health Plan for Illinois)의 수립
- 아동 정신건강 계획 수립과 실행 기관인 ICMHP(Illinois Children's Mental Health Partnership) 설립
- 사회정서학습 표준을 마련하고 확산시키기 위한 ISBE(Illinois State Board of Education) 설립
- 학군 주도의 사회정서발달 교육 프로그램 투입 정책 수립

법이 통과된 몇 달 후 ICMHP와 ISBE를 필두로 주요 정책들을 마련하고 추진하기 위한 위원회들이 꾸려졌다. 이 위원회들은 CASEL과 ICMHP, ISBE와 함께 협력하여 '일리노이 사회정서학습 표준체계 the Illinois Social Emotional Learning Standards'를 발전시켰다. 여기에는 아동발달과 학습, 교육과정 설계, 수업에 전문지식이 있는 교사, 행정가, 학교후원자, 복지전문가, 학

부모가 함께 참여하였다. 또한 학군 정책에 대한 법의 요구를 학군이 적용할 수 있도록 정책모델을 만들기 위해 일리노이 학교연합(the Illinois Association of School Broad)과 협업하였다(www.isbe.net).

이와 같은 준비를 기반으로 2004년 일리노이 주정부는 사회정서학습 성취 기준 마련과 실행 지원을 위한 연수와 지원 계획을 채택하였으며, 2005년 주의회는 아동정신건강시스템 구축을 위한 전략과 계획을 승인하고, 재정적 지원을 결정했다. ISBE와 ICMHP는 일리노이주에 속한 지역교육청 직원들에게 전문적인 사회정서학습 연수를 지원하기 위한 전문 발달 프로젝트(SEL Professional Development Project)를 만들어 사회정서학습이 시행될 수 있는 기반을 마련하였다.

이후 2007~2010년, CASEL의 루브릭을 사용하여 시범 적용 학교에서 사회정서학습이 얼마나 잘 시행될 수 있는지를 평가 확인하였고, 2008~2010년, 사례연구를 실시하여 사회정서학습에 대해 교사들이 긍정적으로 평가하고 있음을 확인하였다(Gordon, 2011).

2) 특징

일리노이주의 사회정서학습 적용 현황과 성과는 사회정서학습의 확산과 발전을 주도한다는 점에서 중요하다. 일리노이주에서의 경험을 바탕으로 CASEL은 사회정서학습의 혜택을 극대화하기 위해서는 사회정서학습을 지원하는 정책과 교육법안이 중요함을 인식하고 교육정책가와 실무자들과 긴밀히 협력함으로써 사회정서학습이 활성화되도록 기여하고 있다(CASEL, 2013).

일리노이주 사례에서 표준체계는 학교에서 사회정서학습이 시행될 수 있도록 하는 동력이었다. 『아동정신건강법』을 통해 주 성취기준에 사회정서학습이 포함됨으로써 일리노이주의 학교는 학생의 사회정서적 발달을 위해 사회정서학습과 관련한 교육적 노력을 해야 하는 책임을 부여 받게 되었다. 일리노이주의 사회정서학습 표준 체계는 각 학년마다 연령에 맞게³²⁾ ‘목표, 성취기준, 수행기준, 활동내용’을 포함함으로써 학교의 교육활동과 내용을 안내한다. <표 V-1> 은 Grade k-3의 ‘정서관리 기술’에 관한 표준체계 예시이다(www.isbe.net)

32) 목표와 성취기준까지는 동일하지만, 수행기준은 ‘유치원-3학년, 4-5학년, 6-8학년, 9-10학년, 11-12학년’으로 나누어져있다.

<표 V-1> 일리노이주의 표준체계 중 ‘자기관리’ 영역의 예시(k-3학년)

목표	성취기준	수행기준	활동내용 진술
1. 학교와 삶에서의 성공을 위해 자기인식과 관리기술을 발전시켜라.	1-A. 정서와 행동을 확인하고 관리하라.	1-A-1a. 정서를 인지하고, 구체적으로 이름을 붙이고 어떤 행동과 연결되는지 알 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 무엇을 느꼈을 때, 정서 인지하기 • 느낌을 만드는 다양한 상황 설명하기 • 표정과 사진 • 경험했던 정서의 범위 확인하기 • 이야기 속 인물의 정서 설명하기 • 정서의 일반적인 신체적인 반응 설명하기

일리노이주는 표준체계를 만듦으로써 학교에 사회정서학습의 책임만 부여하는 것이 아니라 연수지원, 코칭지원, 가이드와 자료 등을 통해 사회정서학습을 시행할 수 있도록 돕고 있다. 특히, “Classrooms in Action”은 사회정서학습을 위한 자료와 전략, 교수학습 방법 등에 관한 정보를 모아 제공하는 대표적인 지원시스템이다. 또한, “3 Year Plan(www.isbe.net)”과 같은 재정 지원 시스템은 학교가 사회정서학습 프로그램을 구매하고, 사회정서학습을 지속적으로 시행하여 효과를 거둘 수 있도록 하는 장치이다. “3 Year Plan”은 CASEL의 루브릭을 기반으로 ‘시행 1년차, 시행 2년차, 시행 3년차’의 각 단계별로 예산 계획을 세우도록 하여 지원금을 교부하는 시스템이다. 여기에 더하여 시행을 준비하는 해는 준비단계에 해당하는 루브릭 5단계까지 별도의 지원금을 요구할 수도 있다.

이를 통해 알 수 있는 일리노이주의 사회정서학습 시행 특징은 첫째, CASEL과의 긴밀한 협력이다. CASEL이 설립된 일리노이주에서 처음 사회정서학습 표준체계가 마련된 것은 우연이 아니다. 상술한 바와 같이 CASEL은 아동 정신건강법 추진에서부터 실행까지 일리노이주에서 사회정서학습이 확산되는 데 큰 역할을 하였다.

두 번째 특징은 아동정신건강법, 사회정서학습 표준체계, 실행위원회, 재정적 지원 등을 통해 드러나듯이, 체계적인 지원 체계를 마련함으로써 사회정서

학습의 효과적 실행을 돕고 있다는 점이다. 사회정서학습이 지향하는 포괄적인 학교 개혁이 추진되고 지속되기 위해서는 이와 같은 정책적 뒷받침이 필수적이다. 사회정서학습에 대한 정책적 지원은 학교에서 사회정서학습이 공식적인 것이 되도록 만들고, 이에 따라 사회정서적 역량을 발달시키고자 하는 교사들이 공통의 언어를 가지고 조직적으로 사회정서학습을 추진할 수 있도록 돕는다. 사회정서학습은 개별 학급이나 집단 단위로 시행될 수 있지만 효과를 거두기 위해서는 학교전체에서 실시될 필요가 있다. 일리노이주의 사회정서학습 지원 체계는 이후 미국의 다른 주나 해외의 사회정서학습 시행 정책에 모델이 되었다.

2. 싱가포르의 사회정서학습

1) 배경과 발전과정

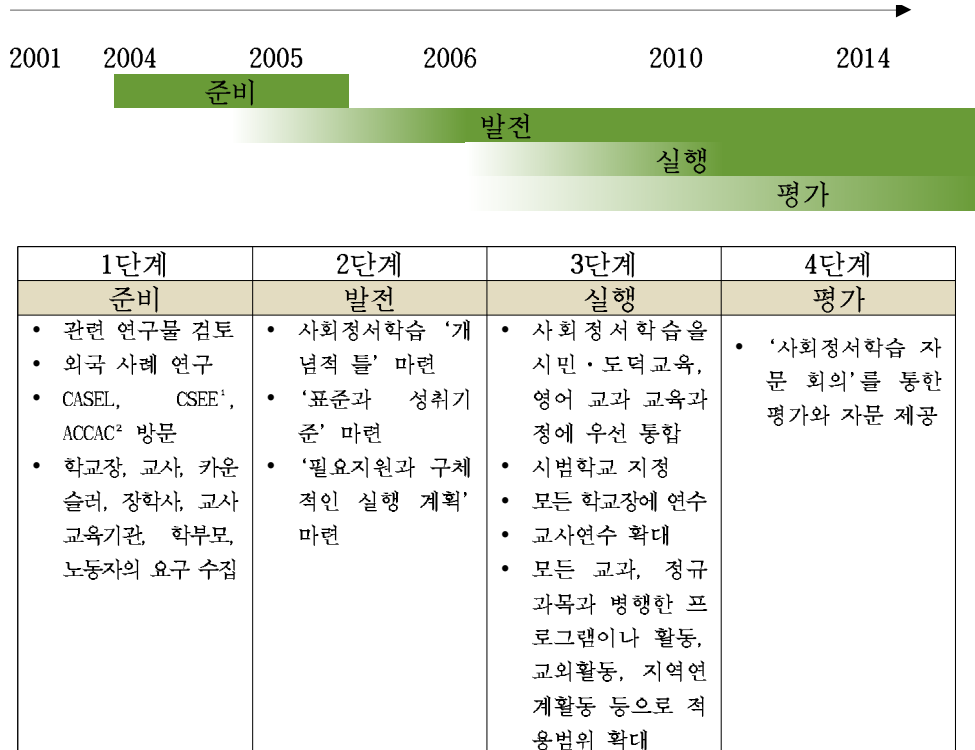
90년대 말 새로운 세기를 맞이하면서 싱가포르 교육자들은 학업적으로 우수하기만한 싱가포르 학생들이 미래사회에서 도전을 만났을 때 현명한 전략을 세울 수 있도록 준비시켜야 한다는 요구를 절박하게 느끼고 있었다. 그러나 당시까지 삶을 위한 기술 영역에 대한 교육은 ‘시민·도덕교육(Civics & Moral Education), 보건교육(Health Education), 체육(Physical Education), 정규과목과 병행한 활동, 목회(Pastoral Care), 성교육’에서 분산적으로 이루어졌었다. 따라서 전체 교육과정을 관통하는 체계를 만들어야 한다는 중대한 각성이 이루어졌다(www.moe.gov.sg/education/desired-outcomes/).

이러한 상황 속에서 『2001년 바람직한 교육 산출(the Desired Outcomes of Education in 2001)(www.moe.gov.sg/education/desired-outcomes/)』의 출판은 사회정서학습이 싱가포르에서 발전하는 결정적 계기가 되었다. 이 책은 싱가포르 학교와 교육자에게 싱가포르의 교육적 목표를 알려주는 이정표 역할을 하였다. 특히 이 책은 싱가포르 학생의 사회정서적 발달을 제안하고 강조함으로써 이후 사회정서학습의 발전에 추동력과 메커니즘을 제공하였다(Liem 외, 2017).

2004년 싱가포르 교육부(the Ministry of Education)는 사회정서학습을 정의하고

안내하는 틀을 발전시키기 위한 프로젝트 팀을 설립했다. 이후 체계적인 계획 속에서 싱가포르에 맞는 사회정서학습을 확대하여 왔는데 이 과정을 표로 제시하면 〈표 V-2〉과 같다.

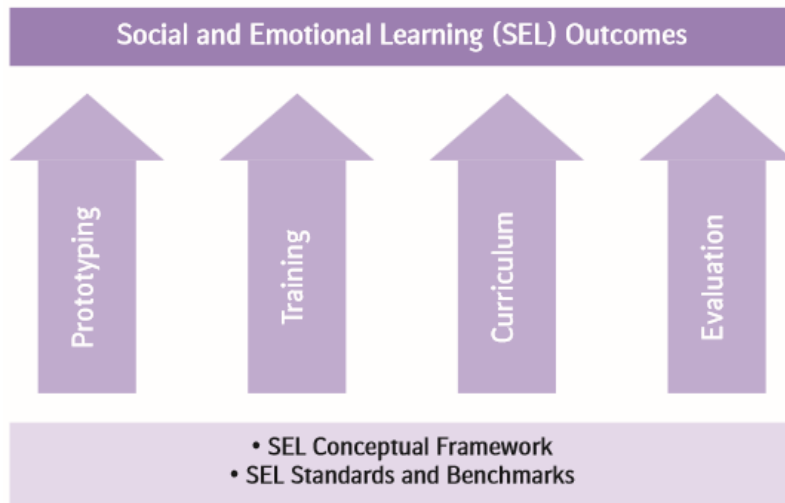
〈표 V-2〉 싱가포르 사회정서학습 적용 과정



1: CSEE - the Centre for Social and Emotional Education

2: ACCAC - Curriculum and Assessment Authority of Wales

준비단계에서 사회정서학습 적용을 위해 구성된 프로젝트 연구팀은 시행착오를 줄이고 사회정서학습을 체계적으로 실행하기 위하여 탄탄한 기초를 마련하는 데 많은 공을 들였다. 이를 토대로 발전단계에서 싱가포르의 실정과 요구에 맞는 사회정서학습의 ‘개념적 체계’와 ‘표준, 성취기준’을 정립하고, ‘구체적인 지원과 실행 계획’을 마련하였다. 아래 [그림Ⅲ-1]은 발전단계에서 정립한 사회정서학습 실행의 핵심요소 간의 관계를 구조적으로 나타낸 것이다.

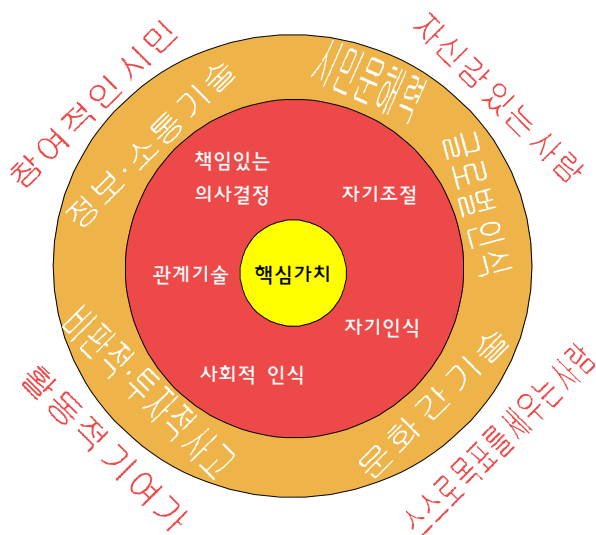


[그림 V-1] 싱가포르 사회정서학습 실행의 핵심요소 간의 관계

사회정서학습 적용을 위한 ‘지원과 구체적인 실행 계획’은 네 갈래의 노력을 통해 이루어진다. 첫째, ‘시범학교 연구(prototyping)’는 학생의 구체적인 사회정서적 요구에 맞는 맞춤형 프로그램을 실험적으로 발전시키도록 학교를 지원하는 과정이다. 둘째, ‘연수’는 교사들이 사회정서학습을 추진하고 가르칠 수 있는 지식과 기술, 철학을 갖도록 돕는 것이다. 이를 위해 2005~2006년 싱가포르 학교의 모든 교사를 대상으로 한 현직연수인 교직원 준비 프로그램(the school personnel preparation programme)을 실시하였다. 또한 교사 양성 기관의 교육심리학 교육과정에 사회정서학습 관련 이론들을 포함시켜 장기적인 관점에서 싱가포르 교사들이 사회정서적 역량을 가질 수 있도록 하였다. 셋째, ‘교육과정’은 ‘명시적인 사회정서적 역량 교수’, ‘형식적 교육과정(영어/모국어 단원, 시민·도덕교육), 비형식적 교육과정(교육과정 병행 활동), 학교전반에서 중요한 순간(teachable moment)에 사회정서적 기술 훈련’을 포함시키기 위한 자원과 전략을 개발하는 것이다. 넷째, ‘평가’는 교육부와 학교의 평가 체계를 발전시키는 것으로, 학교가 효과를 거두기 위해 학생의 요구를 파악하고, 성과를 평가할 수 있도록 돕는 것이다. 이와 같이 싱가포르 교육부가 사회정서학습의 필요성을 인식하고 실행을 위한 체계와 구체적인 실행계획을 만들기까지 소요된 시간은 약 2년이다. 이에 따라 2006년부터 본격적으로 일선 학교에 사회정서학습이 실행되었으며, 점차 학교의 모든 활동으로 적용범위가 확대되어 갔다(Kom, 2013).

현재, 싱가포르에서 사회정서학습은 2014년 새롭게 발표된 『인성 및 시민 교육과정(Character & Civic Curriculum)』 안에 통합되어 추진되고 있다 (Ministry of education Sihgapore, 2014). 싱가포르의 모든 초등학교와 중등학교는 의무적으로 인성 및 시민 교육과정에 따른 교육활동을 계획해야 하며, 중등학교 기준으로 연간 60시간(수업 20시간, 성교육 정보윤리교육 등 모듈형 수업 13시간, 학교기반프로그램 27시간) 관련 교육활동을 포함해야만 한다.

아래 그림은 싱가포르 ‘인성 및 시민 교육과정’이 제시하는 ‘21세기 핵심 역량과 추구하는 인간상’의 체계이다.



[그림 V-2] 21세기 핵심역량과 추구하는 인간상의 체계

[그림 V-2] 에서 보듯이 사회정서적 역량은 핵심 가치와 추구하는 인간상을 연결하는 첫 번째 연결 고리이다. 핵심가치는 교육 활동의 목표를 안내하고, 사회정서학습은 이를 효과적으로 실현하기 위한 통로로서 역할을 한다. 예를 들어 ‘사회적 인식 역량’은 다양성에 대한 존중과 문화적으로 넓은 관점을 발달시켜 ‘글로벌적인 인식과 문화 간 기술’을 터득하도록 돕는다. 또한 ‘공감 발달’은 ‘시민적 문해력’ 발달을 위해 필요하다. ‘자기관리 역량의 시간과 노력을 관리하는 기술’은 ‘스스로 목표를 세우는 학습자’가 되도록 돕는다. 이처럼 싱가포르에서 사회정서학습은 미래 사회를 대비하여 전인교육을 체계화하고 강화하는 역할을 하면서 인성교육의 체계 속에 통합되어 가고 있다.

2) 특징

상술한 싱가포르의 사회정서학습이 갖는 특징은 다음과 같다.

첫째, 싱가포르는 사회정서학습을 효과적으로 실행하기 위해 우선 구체적인 계획을 수립하였다. 즉, ‘준비, 발전, 시행, 평가’라는 큰 단계를 세우고 각 단계마다 실행내용을 구체적으로 정하여, 체계적으로 사회정서학습 적용을 진행해 나갈 수 있었다. 즉, 구체적인 계획 마련은 사회정서학습이 싱가포르 전체 학교로 빠르게 확산되고 효과적으로 시행되는 데 큰 역할을 하였다.

둘째, 시범학교 연구, 즉 ‘프로토타이핑(prototyping)’을 통한 프로그램 개발이다. 본래 프로토타이핑은 소프트웨어 시스템이나 컴퓨터 하드웨어 시스템을 본격적으로 생산하기 전에 그 타당성의 검증이나 성능 평가를 위해 미리 시험삼아 만들어 보는 모형 제작방법이다(<http://terms.naver.com/entry/두산백과>). 싱가포르는 사회정서학습 시범학교들이 자신의 학교 상황에 맞는 사회정서학습 프로그램을 프로토타입으로 개발하고, 성과와 아이디어를 다른 학교와 공유하는 방식으로 적용을 확대하여 갔다.

시범학교 적용을 통한 확대의 가장 큰 효과는 각 학교의 특성에 맞는 사회정서학습 프로그램을 개발하고, 교직원으로 하여금 사회정서학습의 교육적 철학을 내면화하도록 도왔다는 점이다. 이는 교육부가 표준 꾸러미(standard package)를 설계하고 전달하는 전통적인 하향적 방식과 대조적인 것으로, 구체적인 학생 요구를 이해하고 이를 충족시키기 위해 프로그램을 맞춤 제작하려는 노력을 유도하였다. <표 V-3>은 시범적용을 통한 사회정서학습 프로그램의 개발과 기존의 하향식 프로그램 실행의 차이점을 보여준다. 시범학교에서 개발된 프로그램은 초점이 프로그램보다 학생에 맞춰져 있다. 프로그램 개발 과정에서 시범학교 교사들은 서로 협력하고, 방식을 통합하며, 분야와 과목을 가로지름으로써, 학생의 독특한 요구를 충족시키고, 학생을 전인적으로 성장하도록 도울 수 있다(Kom, 2013).

〈표 V-3〉 하향식 SEL 프로그램과 시범적용을 통한
SEL프로그램 개발의 특징 비교

하향식 프로그램	시범적용을 통한 프로그램 개발
프로그램의 적용에 초점	학생역량 발달에 초점
미리 만들어진 패키지 프로그램	학생의 요구 맞춤 프로그램
프로그램에 기초한 집단	통합적이고 협업적인 팀
애초 수립한 계획이 실행 주도	과정을 통한 결과가 실행을 주도
목표달성의 정도가 중요	설계의 타당성이 중요
출시 모드	피드포워드(feed-forward) 모드

세 번째 특징은 사회정서학습을 통해 미래 사회를 대비한 전인교육 목표를 추구한다는 점이다. 싱가포르는 새로운 세기를 맞아 2001년, 미래사회를 대비한 비인지적 기술(soft skill) 발달을 위한 체계인 ‘The Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes’를 만들었다. 향후 싱가포르 교육의 이정표가 된 이 체계는 싱가포르 공교육이 목표하는 ‘추구하는 인간상’을 재설정하고, ‘핵심역량’을 규정하였다. 이때 핵심역량을 가르치기 위한 방법으로 제시된 것이 사회정서학습이었다. 사회정서학습은 싱가포르의 인성교육이 역량중심 교육으로 재설정되는 데 있어 구체적인 내용을 제공하는 역할을 하였다.

3. 호주의 사회정서학습

1) 배경과 발전과정

20여 년 전 호주에서는 아동과 청소년의 정신건강 문제가 심각하게 대두하였다. 호주 보건복지기관(the Australian Institute of Health and Welfare)에 따르면 2003년 기준 15~24세 호주 청소년의 질병과 상해 원인의 49%가 우울, 분노와 같은 정신적 문제였다. 호주 아동 7명중 1명이 우울증, 분노, 과잉행동, 공격성 같은 정신적 어려움을 겪음에도 불구하고 도움을 받는 경우는 25%에 지나지 않았다(<https://www.kidsmatter.edu.au/>). 이에 건강, 교육, 공동체 등 다양한 영역을 대상으로 많은 연구가 시작되었다.

2006년 호주 정부의 보건, 교육, 지역공동체, 장애서비스 부서의 장관들은

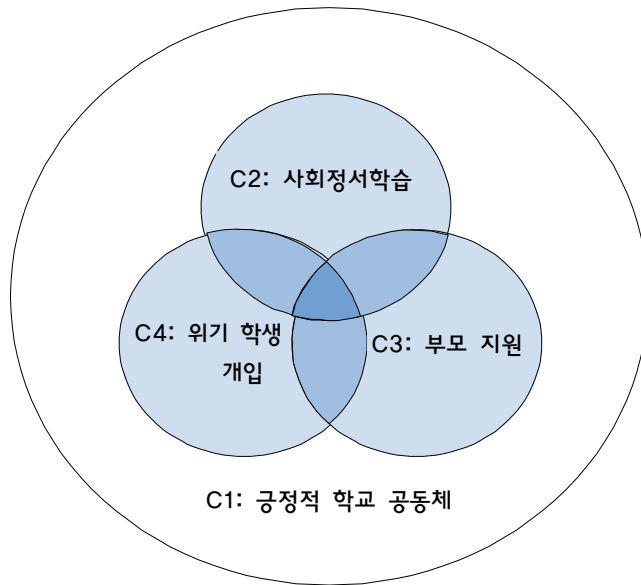
학제적이고, 분야를 가로지는 협업을 하였다. 그들은 “Headline Indicator priority area for social and emotional wellbeing”을 발전시키고 지지하였다. 행복(wellbeing)이 사회적 관심사 되고, 인간 건강에 관한 전체적인 개념 정의가 이뤄졌으며, 정신건강 문제 해결에 대한 관점이 의학적인 것에서 긍정심리학적 접근으로 이동하였다(Gidley, 2013).

호주의 학교 교육 측면에서 사회정서교육에 적용된 개념은 CASEL의 사회정서학습을 수입한 것이다. 특히 사회정서학습 이론은 호주 정부의 교육 프로젝트인 MindMatters(2000~)와 Kidsmatter(2007~)의 개발에 많은 영향을 끼쳤다. MindMatters와 Kidsmatter는 호주 학교의 긍정적인 변화에 강력한 기폭제 역할을 한 것으로 평가 받는다(Weissberg 외, 2016).

Mindmatters는 호주 연방정부의 ‘보건과 수명부’ 지원으로 개발되었다. 중등학교의 80%이상이 무료 Mindmatters 연수에 직원을 파견하였으며, 2013년 기준 12만명 이상이 Mindmatters 전문적 발달 세션에 참여하였다. 이는 공립학교의 86.8%, 독립학교의 73.3%, 카톨릭학교의 88.9%이다(Gidley, 2013).

한편, 초등학교 대상인 Kidsmatter는 Mindmatters의 성공을 계기로 개발되었다. 2005년, 호주 정부는 정신건강, 아동예방, 조기개입을 위해 투자하는데 협조하기로 동의하였다. 이에 따라 2006년 beyondblue(우울증대처기구), 호주 심리학회, 호주교장협회와 파트너십을 통해 Kidsmatter를 개발하였다. 2007~2008년 101개교에서 우선 시범운영되었는데, 그 결과 아동건강과 학업수행에서 긍정적인 효과를 보고하였다. 2013년 호주 정부는 2014년까지 2000개 학교로 확대하기 위하여 예산을 추가 편성하고, 추진을 확대하고 있다(<https://primary.portal.kidsmatter.edu.au>)

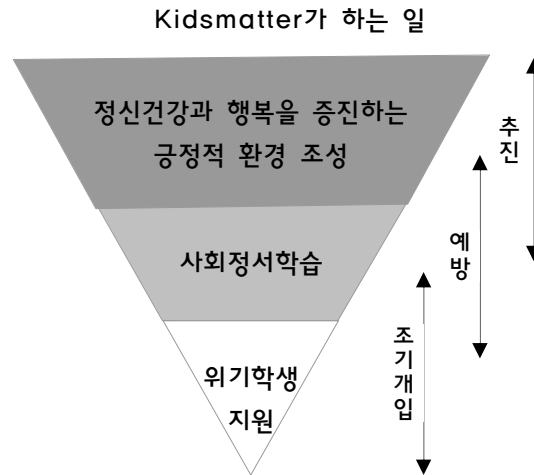
Kidsmatter와 Mindmatters 프로젝트의 최종적인 목표는 학교공동체 구성원 모두의 행복(wellbeing)이다. 특히 학생의 정신건강을 증진하고 위험요인으로 부터 보호하기 위하여 예방적인 전략을 취하는 것이 특징이다. 또한 학교가 학생의 삶에 영향을 미치는 모든 영역에 개입하는 전체적인 접근을 취한다. 이는 정신건강의 문제가 너무 복잡적이고 다면적인 것이라는 것을 깨달은 결과이다(<https://primary.portal.kidsmatter.edu.au>). 이에 따라 Kidsmatter와 Mindmatters는 전체 학교 접근을 취한다. [그림 V-3]은 Kidsmatter와 Mindmatters의 주요 구성요소이다.



[그림 V-3] Kidsmatter와 Mindmatters 구성요소 간 관계

출처: Commonwealth of Australia, Social and emotional learning for students Participant Workbook, 2011

[그림 V-3] 에서 보듯이 Kidsmatter와 Mindmatters는 학교가 ‘C1, C2’의 학생들을 대상으로 한 교육뿐만 아니라, ‘C3, C4’의 부모에 대한 지원, 위기 학생에 대한 상담적·복지적 개입까지 포괄적이고 체계적으로 개입해야 함을 보여준다. 그리고 이러한 개입은 [그림 V-4] 처럼 학생 개인의 상황에 따라 수준을 달리하여 차별적으로 이루어진다.



[그림 V-4] 학생의 상황에 따른 사회정서적 교육 지원 체계

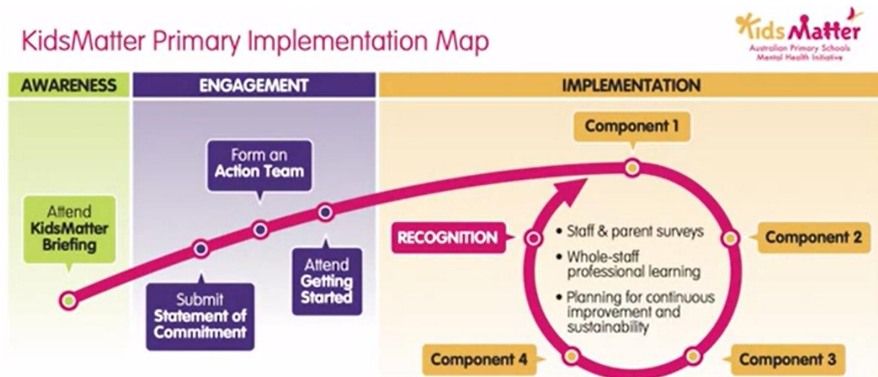
출처: Commonwealth of Australia, Social and emotional learning for students Participant Workbook, 2011

호주의 Kidsmatter와 Mindmatters는 하나의 프로그램이 아니라 다양한 영역에 정신건강 증진을 도모하는 체계이다. 또한 한 번에 크고 높은 효과를 내는 프로그램이 아닌 정신건강 전략을 발전시키기 위해 경험, 통찰, 비판적 사고를 하도록 경험을 축적하는 장치이다(<https://www.mindmatters.edu.au/>).

Kidsmatter와 Mindmatters의 구성요소 중 C2는 사회정서학습 프로그램을 내용으로 두는 교육과정으로, CASEL의 다섯 가지 사회정서 역량, 명시적 훈련, 가정과의 협력, 실천과 적용을 강조한다. 그런데 Mindmatters의 경우는 상대적으로 아동기에 비해서 비행, 정신건강문제의 위험수준이 더 높기 때문에 회복탄력성 기술 훈련에 초점이 맞춰져 있다. 반면, Kidsmatter는 아동의 사회정서적 기술 훈련을 돕는 것이 정신건강 향상을 가져오며, 아동기에 도울 수로 예방효과가 크다는 이론적 근거에 토대를 두고 보다 포괄적인 사회정서학습에 초점을 둔다.

Kidsmatter와 Mindmatters는 프로젝트 실행을 위한 지침과 루브릭을 안내하고, 전문적 컨설팅을 지원하며, 각 구성요소별로 다양하고 구체적인 프로그램 목록을 제공하여 학교가 각자의 특성과 요구에 맞게 선택할 수 있도록 돕는다. [그림 V-5]은 Kidsmatter와 Mindmatters가 실행되는 과정을 간략하

게 보여주는 로드맵이다.



[그림 V-5] Kidsmatter와 Mindmatters 실행 맵

출처: <https://primary.portal.kidsmatter.edu.au>

호주는 미국에서 개발된 사회정서학습 프로그램을 이용하기도 하지만, 자국에서 개발한 프로그램들도 상당수 보유하고 있다. 또한 Kidsmatter는 많은 학교의 Kidsmatter 실행에 자문을 제공할 수 있도록 온라인상에 Kidsmatter 포털을 구축하고 있다. Kidsmatter 포털은 Kidsmatter를 실시하는 학교 담당자들이 공동으로 작업하고, 진행과정을 확인하고, 광범위한 혁신적이고 전문적인 학습 자원에 접근하도록 돕는 공간이다 (<https://primary.portal.kidsmatter.edu.au>). Kidsmatter 포털은 ‘실행팀을 위한 가이드, 프로그램 가이드, 교직원 연수를 위한 워크북, 평가 리뷰, 행정직원을 위한 가이드 등’의 정보를 제공한다.

2) 특징

호주 사회정서학습의 특징은 다음과 같다.

첫째, 호주 학생의 정신건강 증진을 위해 관련된 다양한 분야의 협력이 두드러진다. Kidsmatter와 Mindmatters는 교육, 의료, 복지 등 다양한 분야의 학제적인 접근을 통해 만들어진 공동 노력의 결과물이다. 호주처럼 주정부의 권한이 강하고, 학교의 자율성과 자립도가 높은 국가에서 국가 차원의 교육 프

로젝트가 만들어질 수 있었던 것은 아동과 청소년의 정신건강 문제 해결을 위해 다방면의 전문가들이 협력했기 때문이다. 이는 호주 정부가 아동과 청소년의 정신건강 문제를 국가의 미래가 달린 위기로 인식하고, 관련된 여러 부처의 장관들이 모여 문제 해결을 위한 방법을 모색하였기 때문에 가능했다.

둘째, 사회정서학습이 적용되는 독창적이고 체계적인 구조이다. 상술한 바와 같이 Kidsmatter와 Mindmatters는 네 가지 요소는 예방적 차원에서 적극적인 개입 차원까지 여러 수준에서 학교·가정·지역과 같이 학생에게 영향을 미치는 주요 영역에, 교육·상담·복지 서비스를 투입할 수 있도록 설계되어 있다. 이는 첫 번째 특징으로 지적인 다양한 분야를 통해 Kidsmatter와 Mindmatters가 만들어졌기 때문에 가능했다. 미국의 사회정서학습이 다양한 학교 개입 노력을 통합하고 조정하는 과정이라면, 호주의 Kidsmatter와 Mindmatters는 학생의 정신건강에 영향을 미치는 생태학적 체계를 고려하여 체계적으로 만들어진 공통의 구조이다. 여기서 사회정서학습 역할은 Kidsmatter와 Mindmatters에 이론적 기초를 제공하고, 다양한 프로그램을 통해 교육과정을 구성하는 것이다. Kidsmatter와 Mindmatters는 문제해결에 대한 정부차원의 집중과 노력이 그 나라의 실정에 맞게 독창적이면서도 효과적인 학교 개입 틀을 만들 수 있음을 보여준다.

4. 시사점 및 주요 정책요소 추출

1) 시사점

〈표 V-4〉 외국 사회정서학습 적용 사례 비교

	미국(일리노이)	싱가포르	호주
주요 등장 배경	학교폭력	미래대비 역량교육의 필요성	정신건강 문제
추진 기관	아동건강파트너십(ICMHP ¹), 교육위원회(ISBE ²)	교육부	보건부(the Department of Health)
사회 정서 학습 역할	모든 학교개입을 조정하고 통합하는 우산 역할	역량교육 중심의 자율적 프로그램	학교개입프로젝트의 이론적 배경이자, 포함된 기술훈련 프로그램
프로그램	시장에서 선택	학교단위 개발 시장에서 선택 가능	시장에서 선택
공통점	<ul style="list-style-type: none"> • 비인지적교육으로서 사회정서학습 강조 • 정부 수준에서 사회정서학습 적용을 위한 법령이나 체계 마련 • 효과적 적용을 위한 적극적 지원(가이드, 교사 연수, 컨설팅 등) 		

1: ICMHP - the Illinois Children's Mental Health Partnership

2: ISBE - the Illinois State board of Education

〈표 V-4〉는 지금까지 살펴본 싱가포르와 호주 그리고 미국 일리노이주 사회정서학습의 차이점과 공통점을 표로 정리한 것이다. 이로부터 시사점도출하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 사회정서학습이 우리나라 학교교육에 필요한 이유에 따라 추진기관과 사회정서학습의 역할과 적용내용이 달라질 것이라는 점을 보여준다. 세 나라 모두 아동의 정신건강, 학교폭력예방, 전인교육, 성공적인 삶과 긍정적인 발달을 목표로 둔 것은 같지만, 어느 정도 강조점이 다르다. 왜냐하면 사회정서학습을 도입하게 될 당시 각 국가의 사회적 이슈에 차이가 있기 때문이다. 일리노이 경우는 총기사고와 학교 폭력, 마약, 혼전임신, 높은 중퇴율 등이 커다란 사회적 문제였다. 반면 싱가포르는 학생들이 학업성취에서는 매우 우수하지만 다른 역량에서는 부족한 것이 미래사회에서 위기를 만들 수 있다는 각성이 있었고, 호주는 학생들의 높은 자살률, 우울증 등 정신 건강문제가 주요 이슈였다.

이처럼 등장 배경에 차이가 있기 때문에, 주요 추진 기관도 다르고, 사회정서학습의 역할도 달라졌다. 일리노이는 문제해결을 위해 다양하고 수많은 집

단이 소통한 결과 보건과 교육에서 각각 위원회가 결성되어, 여러 학교개입 프로그램을 통합하고 조정하는 형태로 사회정서학습이 실행되었다. 반면, 싱가포르의 교육부에서 주도적으로 사회정서적 역량 발달을 위한 계획과 실행방안을 설계하고, 교사들이 사회정서학습 프로그램을 개발하는 형태로 적용이 이루어졌다. 또한, 정신건강 증진이 주요 이슈였던 호주의 경우는 보건부가 주요 추진기관으로, 정신건강에 영향을 미치는 여러 환경에 대해 체계적으로 개입하는 프로젝트를 발전시켰다.

‘Ⅲ장’에서 살펴보았듯이 우리나라의 경우는 총기, 마약, 혼전 임신 등은 아니지만, 왕따와 같은 학교폭력 문제가 심각하다(한국교육개발원, 2016). 또한 싱가포르처럼 학업 성취능력은 매우 우수하지만 사회적 능력은 매우 부족하다는 조사가 보고된 바 있다(김기현, 2010). 그리고 학생의 자살율과 우울증 비율로 보았을 때 호주보다 심각한 수준이다(교육부, 2013). 따라서 교육과 보건 등 각계 각 분야의 공동 노력을 통해, 사회정서학습이 체계적이고 포괄적이며, 적극적인 형태로 시행되어야 함을 보여준다.

둘째, 프로그램 개발과 관련한 시사점이다. 프로그램 시장에서 프로그램을 구입하는 미국이나 호주와 달리 싱가포르는 자신의 학교 특성에 맞는 프로그램을 교사들이 개발하는 방식을 통해 사회정서학습을 실행하고 시범학교 지정을 점차 늘려가는 방식으로 사회정서학습을 확산시켰다. 이는 우리나라 경기도의 혁신학교가 확산되는 방식과 비슷한데, 이러한 방식은 각 학교의 특성과 요구에 맞는 프로그램을 개발하고, 그 과정 속에서 학교 구성원의 적극적인 노력을 유도하며, 효과적인 실행을 위한 풍토를 만드는 효과가 있다. 또한 하향식으로 전달되는 교육정책에 대한 학교 현장의 거부감을 줄이는 효과가 있다.

프로그램 시장의 장점은 정신건강과 관련된 전문가들이 개발하였기 때문에, 전문성이 더 있을 수 있고, 시행착오를 이미 거친 것이므로 실패할 확률이 적다는 것이다. 또한 교사의 수고를 덜 수 있다. 그러나 비용이 많이 들고, 프로그램 시장이 활성화되지 않을 경우 질 높은 프로그램 개발을 기대하기 어렵다는 문제가 있다. 우리나라의 경우는 현재 사회정서학습 프로그램 시장은 없지만 인성교육프로그램 인증제가 있어 교사나 특정 정부기관에서 만든 프로그램이 공유되고 있는 초기 단계이다. 우리의 경우는 이러한 인증 제도가 있으므로 우리나라의 특성에 맞는 사회정서학습 프로그램을 개발하고 확산하는 데 활용할 수 있을 것이다.

셋째, 세 나라는 정부 수준에서 적극이고 체계적으로 사회정서학습 지원과 실행을 돕고 있다는 공통점이 있다. 세 국가 모두 당면한 문제와 과제 해결을 위해 사회정서적 교육 측면의 중요성을 인식하고 정책을 추진하였는데, 주목할 만한 것은 CASEL의 사회정서학습 개념과 이론적 체계를 그대로 수용하였다는 점이다. 이는 CASEL의 사회정서학습이 체계가 잘 정립되어 있는 이론이기도 하지만, 효과가 검증된 프로그램과 연구에 기반을 두고 있기 때문에 새로운 교육정책으로 추진하기에 설득력이 높았기 때문이기도 하다. 특히 사회정서학습 표준과 지원체계를 법령화한 일리노이주는 효과적인 사회정서학습 정책의 모델이 되어 싱가포르와 호주의 적극적인 사회정서학습 지원 정책 체계에 영향을 주었으므로 우리나라도 참고할 필요가 있다.

넷째, 싱가포르의 사회정서학습은 인성교육과 사회정서학습을 조화롭게 추구한다는 점에서, 우리나라의 사회정서학습 적용 방향을 탐색하는 데 참고할 만한 모델을 제공한다. ‘인성 및 시민 교육과정’에서 사회정서학습은 ‘핵심 가치’와 ‘추구하는 인간상’의 중간 연결고리 역할을 한다. 구체적인 교육내용에서는 자아, 가족, 학교, 공동체, 국가, 세계 영역별로 ‘자신’, ‘관계’, ‘선택’의 질문과 관련된 사회정서적 역량과 하위기술을 배울 수 있도록 함으로써 나타난다. 즉 사회정서학습은 인성교육의 개념적 체계를 설명하고, 이에 따른 교육과정 내용을 구성하는 역할을 한다.

우리나라에서 현행 인성교육 체계는 ‘핵심 가치·덕목’과 ‘인성 역량’을 제시하고는 있지만, 둘 간의 관계에 대한 설명이 불충분하고, 구체적인 인성교육 내용으로서 어떻게 발현시켜야 할지에 대한 안내가 부족하다는 문제가 있다. 따라서 이런 점을 감안한다면 인성교육과 사회정서학습을 조화시킨 싱가포르의 사례는 우리나라 인성교육 체계를 발전시키고, 효과를 증진시키는 데 많은 시사점을 줄 수 있을 것이다.

2) 주요 정책사안 추출

상론하였듯이 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책을 논의하는 것은 교육기획의 과정에 속한다. 일반적으로 교육기획은 ‘기획이전단계, 기획단계, 계획형성 단계, 계획정교화 단계, 계획 실천 단계, 평가와 수정 및 재계획 단계’로 나눌 수 있다(Gurge, 1984; 윤정일 외, 2002에서 재인용). 각 단계별 구체적 사안을 간단히 정리하면 〈표 V-5〉와 같다.

〈표 V-5〉 교육기획 단계별 주요 내용

단계	내용
① 기획 이전 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 교육기획을 위한 조직 설정
② 기획 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 현재의 교육적 상황에 대한 진단 및 요구 분석 • 우선순위와 목표설정 • 문제를 개선하기 위한 교육정책 형성 • 장래 소요비용의 추정 • 실현가능성 검토
③ 계획 형성 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 광범위한 국민 참여 • 계획 시행을 위한 법의 제정/개정 • 계획시행을 위한 행정/재정 개혁 • 계획 수행을 위한 요원의 교육 훈련 • 광범위한 홍보
④ 계획 정교화 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 계획 프로그래밍 • 하위목표 수행을 위한 관련기관/비용/시간계획 체계화 • 지역화 과정
⑤ 계획 실천 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 계획의 실천
⑥ 평가와 수정 및 재계획 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 평가 및 피드백, 수정 보완

출처: 윤정일 외, 2002: 172-176 요약

정부수준에서 자국 학생의 사회정서발달을 위해 마련된 사전의 준비과정을 통해 시행된 일리노이주와 싱가포르, 호주의 사회정서학습은 교육기획에 따라 시행되었다고 볼 수 있다. 상론한 세 사례의 사회정서학습 시행 과정은 대체로 상기 교육기획의 단계를 거쳤다. 예를 들어, 일리노이주는 ‘법령 마련 → 추진위원회 설립 → 사회정서학습 성취기준 채택 → 전문적 발달지원 → 지역 교육청 지원 → 시범적용 평가 → 확대’의 과정을 통해, 싱가포르는 “준비 → 발전 → 실행 → 평가”로, 호주의 경우는 ‘정부의 추진 결정 → 프로젝트 개발 위원회 설립 → 시범운영 → 평가 → 연수지원 → 지원체계 마련 → 확대’ 과정을 거쳐 사회정서학습을 시행하였다. 순서가 상기 교육기획의 과정과 다른 경우가 있기는 하지만, 각 단계의 내용을 대체로 거쳤다는 데 공통점이 있다. 각 단계별 세 국외 사례의 구체적인 내용을 정리하면 다음과 같다.

① 기획 이전 단계

일리노이주의 경우는 두 위원회가, 싱가포르의 경우는 교육부가 주체가 되

어 시행을 위한 정책을 추진하였다. 호주의 경우는 보건부를 중심으로 추진되었지만 그 아래 협업을 위한 위원회가 설치되었다.

② 기획 단계

세 사례에서 사회정서학습을 시행한 것은 공통적으로 그에 대한 사회적 요구가 있었기 때문이다. 싱가포르의 학생실태에 대한 조사와 사회적 요구 분석을 바탕으로 사회적 역량이 부족한 싱가포르 학생에게 미래 역량을 길러주기 위해 사회정서학습을 추진하였다. 호주는 정신건강 문제가 심각한 호주 학생에 대한 실태 조사를 바탕으로 정신건강문제 예방과 행복 증진을 목표로 사회정서학습을 실시하였다.

그리고 이러한 실태 및 요구 분석을 통해 사회정서학습 시행이 필요한 이유를 정당화하고 사회정서학습 시행을 통한 목표 즉, 학교와 사회에 있어 성공적인 삶, 미래사회에 필요한 역량과 인성을 갖춘 인재 육성, 정신건강문제 해결과 행복 증진과 같은 목표를 설정하였으며, 이를 토대로 사회정서학습 시행을 위한 지원 정책 방안을 구상하였다. 여기에는 법령화, 재정 지원, 교사 및 관리자나 예비교사 연수, 전문적 코칭과 같은 정책들이 포함된다. 이러한 정책들은 세 국외 사례에서 공통적으로 포함되는 사항이다.

③ 계획 형성 단계

시행의 사전준비 단계라고 할 수 있는 기획단계에서 구상된 정책들이 마련된 단계로 일리노이주의 경우는 아동정신건강법이 먼저 제정되고 이에 따른 후속조치로 의회는 재정적 지원을 결의하고, 교육부는 연수를 제공하는 등 지원체계들을 마련하였다. 싱가포르의 경우도 교사 및 관리자, 예비교사 연수와 코칭 지원 체계 등을, 호주도 교사와 관리자 연수 과정을 마련하고 의회로부터 재정적 지원을 얻어냈다. 또한 세 사례는 교사를 비롯한 교직원에 대한 연수를 실시함으로써 사회정서학습의 의의와 효과를 홍보하고, 사회정서학습이 시행되기 위한 공유된 인식을 조성하고자 하였다.

④ 계획의 정교화 단계

사업을 프로그래밍하고 하위 목표 수행을 위한 구체적인 사항들을 체계화하는 계획의 정교화 단계를 세 사례의 추진 과정에 적용한다면, 사회정서학습 시행을 위해 세 정책 사례가 구체적으로 적용한 사회정서학습 교육 체계와 전략이 해당될 것이다. 예를 들어 일리노이주의 사회정서학습 표준체계와 루브릭, 싱가포르의 인성 시민 교육과정과 프로토타이핑식 프로그램 개발 전략, 호

주의 경우는 Kidsmatter와 Mindmatters 프로젝트가 이에 해당될 것이다. 즉, 세 사례는 정부수준에서 교육과정안에 사회정서학습을 하나의 체계로 구성함으로써 학교들이 실제적인 교육활동으로서 사회정서학습을 시행하도록 안내하였다. 결국, 학교의 교육과정 상에서 사회정서학습이 어떻게 시행될 수 있는지에 관한 방안이 이 단계에서 설정되어야 한다.

⑤ 계획 실천 단계와 ⑥ 평가와 수정 및 재 계획 단계

세 사례는 정부 수준에서 계획을 마련하였지만, 시행은 일부 학교에 시범적으로 사용하고 그 효과에 대한 검증을 바탕으로 점차 확대해가는 방식을 택했다. 세 사례 모두 적용 후 효과를 검증하기 위한 평가 계획을 미리 마련하였으며, 이를 통해 성과를 확인하고 사회정서학습 시행을 확대하였다.

이상 교육 기획 과정의 각 단계에 대한 일리노이주와 싱가포르, 호주의 사회정서학습 시행 정책들로부터 사회정서학습을 시행하기 위한 주요 사안을 추출하면 <표 V-6> 과 같다.

<표 V-6> 사회정서학습 시행을 위한 중요 사안

단계	사회정서학습 시행을 위한 중요 사안
① 기획 이전 단계	<ul style="list-style-type: none"> 추진 기관 설정
② 기획 단계	<ul style="list-style-type: none"> 시행 근거를 마련하고, 계획수립을 위해 필요한 정보 분석 <ul style="list-style-type: none"> 사회정서학습 관련 실태, 요구 및 현황 분석 문제점 진단 목표설정을 위한 시행근거 분석 가능성 검토 (고려해야 할 특수한 환경 및 여건 분석) 소요 예산 추정
③ 계획 형성 단계	<ul style="list-style-type: none"> 지원체계 방안 구상
④ 계획 정교화 단계	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정상 시행 방안 구상
⑤ 계획 실천 단계	<ul style="list-style-type: none"> 시행
⑥ 평가와 수정 및 재계획 단계	<ul style="list-style-type: none"> 평가 방안 구상

본 연구는 학교인성교육에 사회정서학습 적용을 실천하기 이전까지의 단계

에 대해서, 즉 ①~④ 단계의 각 주요사안에 대한 내용을 구체화하려고 한다. 이 중, ① 단계의 추진기관은 인성교육 추진기관인 교육부가 될 것이다. 또한 본 연구는 사회정서학습이 효과를 거두기 위해서는 이를 지원하기 위한 시스템 마련이 중요함을 강조하고 그 방안의 대강을 구상하고자 하는 것이므로, 교육행정가가 교육기획을 할 때 미리 추정하거나 계획해야 할 구체적인 소요 예산은 논의에서 제외하고자 한다. 그리고 시행 근거를 마련하고 계획수립을 위해 필요한 정보분석 사안 중, ‘사회정서학습 관련 실태·요구·현황 분석’은 델파이조사보다 교육통계를 통해 더 객관적인 정보를 파악할 수 있기 때문에 ‘Ⅲ장’에서 이미 논의하였으므로 델파이 조사 문항으로 제외하였다. 이에 따라 다음 장의 델파이조사를 통해 내용을 구체화할 주요 정책 사안을 정리하면 아래와 같다.

- 시행근거를 마련하고 계획수립을 위해 필요한 정보 분석
 - 문제점에 대한 진단
 - 사회정서학습 의의와 역할
 - 적용 시 고려해야 할 특수성
- 지원체계 방안 구상
- 교육과정상 적용 방안 구상

V. 텔파이조사 결과분석과 논의

1. 조사 과정

1) 1차 조사

텔파이 1차 조사는 개방형 설문조사이다. 상술한 바와 같이 1차 조사의 질문 문항은 교육기획 절차의 주요 요소를 토대로 해외 정책 사례로부터 추출한 사회정서학습 정책 사안에 근거하여 제작된 것이다. 그리고 인성교육적 함의에 대한 논의를 바탕으로 사회정서학습 시행에 있어 도덕교과의 역할에 대한 질문을 추가하였다. 지도교수와 동료연구자의 조언을 받아 질문 방식이나 사례 제시를 수정하고, 완성된 설문지는 이메일로 발송하였으며, 한 명을 제외한 13인에게서 회신을 받았다. 회신을 하지 않은 1인에게서는 재차 회신을 요청하였으나 응답이 없었다. 그럼에도 불구하고 텔파이조사의 적정 인원이 15명 내외이고, 최소인원이 12인 이상이라는 기준에 충족하였으므로 13인으로 조사를 진행하기로 하였다.

회수한 설문지는 여러 차례 읽어 내용요소들을 추출하고 이를 간결한 문장으로 요약하였다. 요약한 내용 중 다른 패널의 응답과 중복되거나 유사한 경우는 누적하여 표시함으로써 빈도수를 산출하였다. 그런데 이러한 과정을 통해 추출된 1차 설문지 응답내용은 200여개에 이르렀다.³³⁾ 따라서 2차 설문지를 구조적으로 제작하고, 체계적으로 분석하기 위하여 응답내용을 유목화할 필요가 있었다. 이에 따라 각 문항별로 유사한 응답 유형을 하나로 묶어 제목을 부여하였는데, 〈표VI-1〉은 이를 정리한 것이다.

〈표VI-1〉 1차 조사 문항에 대한 응답의 유형별 정리

33) 전체 설문문항이 209개로 많아 조사의 피로도가 높다는 점을 고려하여 실제 조사에서는 설문문항을 두 파트로 나누어 조사를 진행하였다.

1차 조사문항		응답의 유목화	
현재 학교 인성교육에서 사회정서학습이 갖는 위상과 역할이 무엇이라고 생각하십니까? 또 어떤 문제점이 있다고 생각하십니까?		우리나라에서 사회정서학습의 위상	
		학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할	
		학교인성교육에 있어 사회정서학습 적용의 문제점	사회정서학습 적용준비도의 문제
			인성교육방안으로서 사회정서학습 자체가 지니는 문제
우리나라 학교교육의 환경적 문제			
사회정서학습을 학교 인성교육을 위해 적용할 때 고려해야 할 한국적 맥락이나 특수성은 어떤 것이 있다고 생각하십니까?		우리나라의 문화적 특수성	정서와 관련된 특수성
			정서 이외의 문화적 특수성
		우리나라 학교 인성교육과 관련된 특수성	
학교에서 사회정서학습이 효과를 거두기 위해서 어떤 지원(정책적·행정적·재정적 지원)이 필요하다고 생각하십니까?		전문적 컨설팅 지원	
		체계적인 적용시스템(교육과정)마련	
		관련내용의 법제화	
		교사 연수 지원	
		프로그램 및 교재 개발	
		연구 지원	
		재정적 지원	
		홍보 지원	
학교 인성 교육에서 사회 정서 학습이 어떤 방향으로 적용되어야 한다고 생각하십니까?	적용방식	적용방식 유형	
	학교급별 강조점	초등학교	
		중학교	
		고등학교	
	중점적으로 다루어야 할 내용	효과적 적용을 위한 조건 및 전략	
		학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술	초등학교
			중학교
고등학교			
도덕교과가 사회정서학습 적용에 있어 어떤 역할을 해야 한다고 생각하십니까?		사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할에 대한 인식	
		사회정서학습 적용에 있어 도덕교과가 담당해야 할 역할	

이 중, “문제점, 필요한 지원, 고려해야 할 특수성”을 묻는 문항에 대해서는 우선 전체적인 사항을 제시하고 하위의 세부적인 사항들을 구체적으로 진술하여 응답한 경우가 많았다. 따라서 동 문항들에 대해서는 전체적인 사항을 묻는 상위 항목을 만들고, 그 하위 범주로 구체적인 항목들을 정리하였다. 비록 전체적인 사항에 대해서는 동의하더라도 구체적인 것에 대해서는 동의하지 않을 수도 있고, 반대의 경우도 가능하기 때문에 이와 같이 구분하여 질의하는 것이 타당하다고 본다.

한편, 1차 설문 문항 중, “중점적으로 다루어야 할 내용”에 대한 답변으로 특정 ‘사회정서적 역량과 하위기술 훈련’을 언급하거나 ‘체계적인 계획’, ‘발달 단계에 따른 적합성’, ‘지속적이고 일관된 적용’과 같이 사회정서학습 적용 시 중요한 전략과 조건을 함께 제시한 경우가 많았다. 이는 앞서 사회정서학습의 개념을 논의할 때 상술한 바와 같이, 사회정서학습이 단순히 사회정서적 역량과 기술을 가르치는 것이 아니라 이를 위한 포괄적인 체계와 과정을 의미하기 때문인 것으로 판단된다. 따라서 중점적으로 다루어야 할 내용은 ‘학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술’과, ‘효과적 적용을 위한 조건 및 전략’ 두 항목으로 나누어 정리하였다.

여기서 ‘학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술’은 패널들이 응답할 때 일부 역량이나 기술을 제시한 경우가 많았기 때문에, 일반적인 사회정서역량과 하위기술을 정리하여 패널들이 중요도를 표시할 수 있도록 전체 목록으로 만들 필요가 있었다. 이에 따라 사회정서역량과 관련한 주요 연구 결과물들을 검토하였고, 공통적인 요소가 많은 CASEL 홈페이지와 Kress & Elias(2006)에 제시된 사회정서역량과 하위기술 목록을 정리하여 인용하였다.

그리고 개방형 설문이다 보니 패널이 자신의 의견을 개진하는 과정에서 간혹 다른 문항에 대한 대답을 제시한 경우가 있었다. 이런 경우에는 적절한 항목으로 응답을 이동시켜 분석하였다. 모든 응답을 요약하고 중복된 것을 배제하여 유목별로 정리한 후에는 빈도수를 표시하여 다수가 응답한 것을 맨 위로 하여 순차적으로 재배열하였다. 만약, 응답 빈도가 같을 경우는 패널 선정 시 순위가 높았던 패널의 의견을 먼저 제시하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 도출된 항목과 빈도수를 정리한 표들은 [부록4]에 첨부하였다.

2) 2차 · 3차 조사

2차·3차 조사는 직전 차수 조사결과를 반영한 폐쇄형 설문 조사로 리커트 척도를 활용하여 동의정도나 중요도를 표시하도록 하였다. 2차 조사 결과는 동료 연구자의 타당성 검토를 거쳐 중복된 문항을 삭제하고, 진술을 명료화하여 설문지로 제작하였다. 또한 기타의견 중 각 항목에 대한 패널의 견해는 설문지의 표마다 하단에 각주로 제시하여 숙의를 돕고자 했으며, 추가적인 견해는 새로 문항을 만들고, 기타의견의 지적인 문항을 수정하거나 질의의 타당성을 묻는 문항을 추가하는 방식으로 반영하였다.

본 조사를 통해 최종적으로 측정하려는 것은 ‘동의 정도를 측정하는 문항들’과, ‘중요한 항목을 추출하는 문항들’로 나누어지므로 이에 따라 질문의 순서를 재구성하여 설문지 문항들을 배치하였다. 따라서 본고와 설문지 간 문항 제시 순서는 다르다. 특별히, 3차 조사는 최종 조사이므로 각 항목마다 2차 설문 결과의 ‘평균값’을 제시하고, ‘사분점간 구간’을 음영으로 표시함으로써 다른 패널의 의견을 참고하여 합의에 이르도록 유도하였다.

2차·3차 조사는 1차 조사에 응한 13인에게 설문지를 발송했으며, 모두로부터 회신을 받았다. 결과 분석은 PASW Statistics 18과 EXCEL 10 프로그램을 활용하였다. 모든 항목을 코딩하고 자료값을 입력한 후, 〈표VI-2〉와 같이 통계값을 산출하였다.

〈표VI-2〉 조사 문항 유형별 산출 통계 값

산출 통계 값 문항 유형	2차 조사	3차 조사
사회정서학습의 학교인성교육 적용과 관련한 상황 인식	<ul style="list-style-type: none"> • 평균 • 최빈치 • 사분점간 구간(Q_1 , Q_3) 	<ul style="list-style-type: none"> • 평균 • 최빈치 • 사분점간 구간(Q_1 , Q_3)
사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위해 고려해야 할 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 평균 • 내용타당도 • 합의도 • 사분점간 구간(Q_1 , Q_3) 	<ul style="list-style-type: none"> • 평균 • 내용타당도 • 합의도

이하는 2차·3차 조사 결과를 표로 제시하고 분석한 것이다. ‘IV-3. 분석방법’에서 상술한 바와 같이 동의 정도를 묻는 문항은 사분점간 구간이 ‘1’보다

작은 경우, 중요항목을 추출하려는 문항은 ‘평균, 내용타당도, 합의도’가 기준에 합치하는 경우를 의미 있는 항목들로 해석하였다. 그런데 각 표에서 동의 정도를 묻는 항목의 경우는 ‘1 미만’인 경우와 ‘1 이하’인 경우로 나누어 제시하였는데, 그 이유는 패널 집단의 수가 많지 않기 때문에 산술적으로 ‘1 미만’의 통계적 수치를 얻기 어려웠고, 대다수 ‘4=그렇다’와 ‘5=매우 그렇다’가 최빈치인 경우여서 어느 정도 합의에 이르렀다고 해석할 수 있기 때문이었다. ‘1 미만’인 경우는 합의 정도가 매우 높은 것으로 따로 제시하여 비교할 수 있도록 하였다. 조사에서 패널들이 제시한 기타의견 목록은 [부록4], [부록5]에 별도로 제시하였다.

2. 사회정서학습에 대한 인식

1) 사회정서학습의 위상

〈표 VI-3〉 우리나라에서 사회정서학습의 위상

추출항목	2차 조사 결과				3차 조사 결과					
	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	Q ₃ - Q ₁ <1 (✓)	Q ₃ - Q ₁ ≤1 (✓)
교육 연구자들에게 보편적으로 알려져 있다.	3.31	2.	2.00	4.00	3.46	4	3.00	4.00		✓
학교 현장에서 보편적으로 알려져 있다.	2.38	2	2.00	3.00	2.62	2	2.00	3.50		
학교 인성교육에서 중요성이 크다고 생각한다.	4.62	5	4.00	5.00	4.54	5	4.00	5.00		✓
사회정서학습 요소들은 학교 인성교육에 반영되고 있다.	3.23	4	2.50	4.00	3.38	3.	3.00	4.00		✓

최빈치가 여러 개일 경우 작은 값을 표시

2차 조사에서 의견 일치도가 높은 것으로 추출된 항목은 2개였으나, 3차 조사에서는 “교육연구자들에게 보편적으로 알려져 있다(3.46)”는 항목이 추가되어 3개로 증가하였다. “학교 현장에서 보편적으로 알려져 있다”는 항목은 사

분점간 구간이 '1.5'로 의견 차이가 컸다. 그러나 이 외의 세 항목은 3차 조사에서 사분점간 구간이 '1'로 나타나 어느 정도 의견 수렴이 이루어졌다.

특히, “학교인성교육에서 중요성이 크다”는 평균이 2·3차 조사에서 각각 '4.62', '4.54'이고, 최빈치가 모두 '5'로 매우 그렇다는 데 의견이 모아졌다. 그 근거는 다음 절의 ‘사회정서학습의 역할과 필요성’에서 추출된 항목들로 해석할 수 있을 것이다. 본고의 서론에서 연구자가 인식한 바와 유사하게 대체로 아직 우리나라에는 본격적으로 알려지기 이전 단계라고 볼 수 있으며, ‘정서지능이나 감성코칭, 인성교육 개념을 논의할 때 이론적 배경’ 정도로서 그 내용요소가 반영되고 있긴 하지만 보편적이진 않다고 볼 수 있다. “교육 연구자들의 인식정도”나 “사회정서학습 요소의 반영 정도”는 최종 결과 평균이 각각 '3.46', '3.38'로 높지 않은 수준이라는 데 의견 수렴이 이루어졌다.

한편, 기타의견으로 “학교 교육과정의 기본이 되는 「2015 도덕과 교육과정(2015.09 고시 【제2015-74호】)」 총론에서도 인성 관련 역량으로 자기관리역량, 심미적·감성역량, 의사소통역량, 공동체역량을 제시하고 있는데, 이는 사회정서학습에서 강조하는 역량과 연결되므로 전반적으로 반영되어 있다고 볼 수 있다.”는 의견이 있었다. 현재 학교교육에서 사회정서학습의 반영 정도에 대한 전문가 간의 인식 차이는 실제 사회정서학습이 학교인성교육에 반영된 정도에 대한 정보나 기대치의 차이일 수도 있지만, 사회정서학습이 무엇인지에 대한 인식이 다르기 때문일 수도 있다. 사회정서학습을 ‘사회정서학습이라는 이름을 달고 시행하는 것’과 ‘사회정서학습의 내용요소를 투입하는 것’으로 보는 것, 혹은 ‘CASEL의 사회정서학습 체계로 보는 것’과 ‘사회정서적 역량에 초점을 맞춘 교육으로 보는 것’은 향후 사회정서학습을 어떻게 적용해야 하는지와 관련해 중요한 차이가 있다. 상기 조사에서 나타난 바와 같은 사회정서학습의 실제 반영 정도에 대한 전문가들의 인식 차이는 향후 사회정서학습 적용 논의가 시작할 때, 사회정서학습이 무엇인지와 관련하여 논쟁적인 지점이 될 가능성이 있다고 생각된다.

2) 학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할

〈표Ⅵ-4〉 학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할

추출항목	2차 조사 결과				3차 조사 결과					
	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	Q ₃ - Q ₁ <1 (✓)	Q ₃ - Q ₁ ≤1 (✓)
사회정서역량은 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량으로 인성발달에 도움을 준다.	4.69	5	4.00	5.00	4.69	5.00	4.00	5.00		✓
모든 학생에 대해 예방적 접근을 취한다.	4.31	4	4.00	5.00	4.38	4.00	4.00	5.00		✓
학교폭력, 정신건강 문제 등 우리나라 청소년 문제 해결에 적합하다.	4.46	4	4.00	5.00	4.31	4.00	4.00	5.00		✓
규범적 차원의 논의에서 벗어나 사회성과 정서를 포함한 다차원적인 측면에서 인성에 대한 개념 이해의 폭을 확대한다.	4.54	5	4.00	5.00	4.46	4.00	4.00	5.00		✓
그동안 소홀이 다루어졌던 정서교육의 중요성을 부각한다.	4.54	5	4.00	5.00	4.38	4.00	4.00	5.00		✓
모든 교과수업을 통한 인성교육의 가능성을 높인다.	4.08	4	4.00	4.50	3.92	4.00	4.00	4.00		✓
사회정서역량과 그 하위기술들은 개념수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공해 줄 수 있다.	4.15	4	4.00	5.00	4.15	4.00	4.00	4.50	✓	✓
구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 준다.	4.62	5	4.00	5.00	4.69	5.00	4.00	5.00		✓

‘학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할’에 대해서는 2차·3차 모두에서 대부분의 항목이 ‘4=그렇다’나 ‘5=매우 그렇다’의 응답을 보였다. 또한, 사분점간 구간도 ‘1 이하’로 의견의 일치 정도도 높았다. 특히, “사회정서적 역량과 그 하위기술들은 개념수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공해 줄 수 있다”는 항목은 평균 ‘4.15’, 사분점간 구간이 ‘0.5’로 ‘그렇다’는 데에 높은 의견 수렴 정도를 나타냈다.

위 추출항목을 토대로 사회정서학습의 학교인성교육 적용의 의의와 필요성을 정리하여, 각각의 근거가 된 추출항목과 함께 제시하면 아래와 같다.

첫째, 사회정서적 역량은 초·중·고생이 습득해야 할 중요한 역량이므로 필요하다.

- 사회정서적 역량은 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량으로 인성발달에 도움을 준다.(4.89)
- 그동안 소홀이 다루어졌던 정서교육의 중요성을 부각한다.(4.38)

사회정서학습은 아동기와 청소년기가 중요한 정서습관이 확립되는 결정적 시기임에도 불구하고, 그동안 학교교육이 정서교육 측면을 완전히 우연에 맡겨버리는 위험을 방치하면 안 된다는 문제의식에서 출발하였다(Goleman, 2005). 사회정서학습은 과학적인 연구와 검증을 토대로 정서교육을 체계화하여 학생이 사회정서적 역량을 습득하고, 성공적인 삶을 영위도록 하는 데 목표를 두는 학교개입 노력이다(www.casel.org). 마찬가지로 우리나라 학교교육도 그동안 인지중심의 지식교육에 경도되어 정서교육에 소홀하였음을 감안할 때, 인성발달의 필수적인 요소인 사회정서적 역량 발달을 돕는 사회정서학습은 중요한 의의를 지닌다고 볼 수 있다.

둘째, 우리나라가 당면하고 있는 아동·청소년 문제를 해결하기 위해 필요하다.

- 모든 학생에 대해 예방적 접근을 취한다.(4.38)
- 학교폭력, 정신건강 문제 등 우리나라 청소년 문제 해결에 적합하다.(4.31)

앞서 논의한 바와 같이 우리나라 청소년 사망원인 1위가 자살로, 여학생의 경우는 OECD 국가 중 2위로 매우 높은 수준이며(한림대학교정신건강센터, 2015), 평상시 스트레스가 대단히 많음을 나타내는 스트레스 인지율이 ‘여 49.3%, 남 32.4%’, 우울감 경험률이 ‘여 32.9%, 남 23.1%’로 높은 편이다(보건복지부, 2016). 정신건강 관심군 학생은 전체 학생의 ‘7.2%’, 즉각적인 치료가 필요한 위험군 학생은 전체학생의 ‘2.2%’로 사후 대응에 대한 정책은 있지만(교육부, 2016), 이와 별도로 보편적인 예방을 위한 학교개입 노력이 필요한 상황이다.

Durlak과 동료들(2011)의 메타분석 연구에 따르면 사회정서학습은 학교폭력·정신건강 문제와 관련한 ‘자신과 타인에 대한 태도, 긍정적 사회적 행동, 수행문제, 정서적 우울’에서 모두 유의미한 효과를 나타내었다. 학교폭력과 정신건강 문제 해결을 위한 대안으로서 미국과 호주 등 사회정서학습을 적용하

고 효과를 거둔 사례를 참고할 때, 사회정서학습은 우리나라에서도 당면한 문제들을 해결하기 위해 적극적으로 도입될 필요가 있다.

셋째, 효과적인 인성교육을 위해 필요하다

- 구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 준다.(4.69)
- 규범적 차원의 논의에서 벗어나 사회성과 정서를 포함한 다차원적인 측면에서 인성에 대한 개념 이해의 폭을 확대한다.(4.46)
- 사회정서적 역량과 그 하위기술들은 개념수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공해 줄 수 있다.(4.15)
- 모든 교과수업을 통한 인성교육의 가능성을 높인다.(3.92)

상론한 바와 같이 우리나라에서 인성교육종합대책이 나오는 시기 인성의 개념 규정을 위한 이론적 근거로서 사회정서학습은 다차원적인 측면에서 인성 개념을 확대하는 역할을 하였다. 또한 싱가포르의 ‘인성과 시민 교육과정’에서와 같이 인성교육과정 체계에서 핵심역량을 설명하는 역할을 할 수 있다. 더불어, 사회정서학습은 독립된 수업보다는 학교전체의 교육활동을 통한 사회정서적 역량 습득을 중시하기 때문에, 모든 교과수업과 연계한 인성교육 활동을 설계하고 학급이나 학교단위 인성교육 프로그램을 개발하는 데 풍부한 아이디어를 제공해 줄 수 있다.

위와 같은 델파이조사 결과는 본 연구자가 밝힌 사회정서학습의 인성교육적 함의 중 사회정서적 발달이 인성의 본질적 부분이며, 인성교육에 아이디어를 풍부하기 제공하기 때문에 효과를 높일 수 있다는 점을 지지한다. 사회정서학습이 인성교육의 윤리적 문제점을 보완하고, 최근 인성교육의 학문적 흐름에 부합한다는 내용은 없었지만 이 외에 델파이조사를 통해 추출된 많은 역할과 의의들은 사회정서학습의 적용에 근거를 제공한다. 결론적으로 사회정서학습은 현재 시행중인 인성교육제도가 성과를 거두기 위해 이론적이고 실천적인 면에서 기여할 수 있는 측면이 많으므로 적극적으로 적용될 필요가 있다.

3) 사회정서학습 적용의 문제점

〈표VI-5〉 사회정서학습 적용의 문제점

추출항목	2차 조사 결과					3차 조사 결과				
	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	Q ₃ -Q ₁ <1 (✓)	Q ₃ -Q ₁ ≤1 (✓)
사회정서학습을 적용하기 위한 교육 환경이 아직 마련되지 않았다.	3.23	3	3.00	4.00	3.38	3	3.00	4.00	✓	✓
▷ 사회정서학습에 대한 연구가 부족하다.	3.77	4	3.50	4.00	3.85	4	4.00	4.00	✓	✓
▷ 사회정서학습에 대한 인식이 부족하여 제대로 적용하기 어렵다.	3.62	4	3.00	4.00	3.46	4	3.00	4.00		✓
▷ 사회정서학습을 제대로 실시할 수 있는 교육과정 및 시스템이 마련되어 있지 않다.	4.15	4	4.00	5.00	4.00	4	4.00	4.50	✓	✓
▷ 사회정서학습 전문가 및 교사 교육이 미흡하다.	4.23	4	4.00	5.00	4.31	4	4.00	5.00		✓
▷ 사회정서학습 프로그램 개발과 보급이 부족하다.	4.15	4	4.00	5.00	4.31	5	4.00	5.00		✓
인성교육 방안으로서 사회정서학습이 적절한지 분명하지 않다.	2.23	2	2.00	2.50	2.31	2	1.50	3.50		
▷ 사회정서역량과 인성교육역량 간의 관계가 명료하지 못하다.	3.42	4	2.00	4.00	3.62	4	3.00	4.00		✓
▷ 사회정서학습이 관련 행동의 실천으로 이어지는지 분명하지 않다.	2.62	2	2.00	3.50	3.00	3	2.00	4.00		
▷ 개인중심역량을 다루고 있어 공동체 교육에 소홀하다.	2.62	2	2.00	3.50	2.77	2	2.00	3.00		✓
▷ ‘효, 예’ 등 전통적 성품교육과 연결되지 않는다.	3.46	3	2.50	4.50	3.38	4	3.00	4.00		✓
▷ 문제학생에 대해 본질적 해결보다는 즉각적인 치료중심의 접근을 취한다.	2.08	2	1.50	2.50	2.31	2	2.00	3.00		✓
▷ 학업이 우수한 학생이 정서적, 도덕적으로 우수하다는 편견을 갖게 할 수 있다.	2.69	2	2.00	3.50	2.54	3	2.00	3.00		✓
▷ 사회정서역량 중 특정 역량 교육에 치우칠 경우 사회정서학습 본래의 목적에서 벗어날 수 있다.	3.23	3	2.5	4.00	3.69	4	3.00	4.00		✓

우리나라 교육환경의 특수성으로 인해 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다.	2.15	2	1.50	2.50	2.69	2	2.00	3.50		
▷ 사회정서학습을 적용해야 할 인성교육 시스템 자체도 불안정하고 아직 완비되지 않았다.	3.69	4	3.00	4.00	3.69	4	3.50	4.00	✓	✓
▷ 입시위주의 교육시스템과 학업성취 강조 풍토로 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다.	4.23	4	4.00	5.00	4.31	4	4.00	5.00		✓
▷ 교과 간 소통부족과 교과이기주의로 교과연계프로그램으로 적용하기 어렵다.	4.15	4	3.50	5.00	3.92	4	4.00	4.50	✓	✓

3차 조사에서는 기준치를 충족한 항목이 6개(“사회정서적 역량과 인성교육 역량간의 관계가 명료하지 못하다(3.62)”, “개인중심 역량을 다루고 있어 공동체교육에 소홀하다(2.77)”, “‘효, 예’ 등 전통적인 성품교육과 연결되지 않는다(3.38)”, “학업이 우수한 학생이 정서적·도덕적으로 우수하다는 편견을 갖게 할 수 있다(2.54)”, “사회정서적 역량 중 특정 역량 교육에 치우칠 경우 사회정서학습 본래의 목적에서 벗어날 수 있다(3.59)”, “교과 간 소통 부족과 교과이기주의로 교과연계프로그램으로 적용하기 어렵다(3.92)”)가 증가하였다.

구체적으로, 2차·3차 조사 모두에서 “사회정서학습의 학교교육 적용 준비도”에 관한 하위항목에 대해서는 모두 사분점간 구간이 ‘1 이하’이고, 최빈값도 ‘4=그렇다’로 대체로 사회정서학습에 대한 연구와 시스템, 인식 등이 부족하다는 데에 동의 정도가 높았다. 이는 이후 사회정서학습을 적용하기 위한 교육환경 마련을 위해 어떤 지원이 필요한지에 관한 논의와 연결된다.

그러나 두 번째 “인성교육으로서 사회정서학습이 적절한지”에 대해서는 최빈치가 ‘2’나 ‘3’인 문항이 많아 ‘그렇지 않다’거나 ‘보통이다’라는 답변이 많았다. 그러나 사분점간 구간이 ‘1 이상’인 경우가 많아 패널들 간 의견 차이가 상당히 있어 최빈치로 어떤 집중된 경향을 판단할 수 없었다. 동 항목에 대한 2차 조사의 기타의견으로 “개인중심역량을 다루고 있어 공동체 교육에 소홀하다”와 “학업이 우수한 학생이 정서적·도덕적으로 우수하다는 편견을 갖게 할 수 있다”는 것은, 사회정서학습 자체가 가진 문제라기보다 적용할 때 발생할 수

있는 부작용이므로 주의를 기울여야 할 문제라는 지적이 있었다. 이를 통해 볼 때 패널들마다 ‘인성교육 방안으로서 사회정서학습이 지닌 문제’를 ‘사회정서학습 자체가 지닌 문제’나 ‘사회정서학습 적용 시 발생할 수 있는 부작용 문제’로 다르게 볼 수 있고, 혹은 이 두 측면 모두를 고려하여 판단한 것일 수도 있기 때문에 의견 차이가 컸다고 유추해 볼 수 있다.

그런데, ‘사회정서학습 적용의 문제점’에 대한 기타의견에서 ‘사회정서학습의 문제로 인한 것인지 우리나라 교육현장의 환경 문제로 인한 것인지에 따라 답이 달라질 수 있기 때문에 문항의 질문 의도를 명확히 할 필요가 있다’는 지적이 있었다. 실제, 구체적인 문항에서는 최빈치가 모두 ‘4=그렇다’였음에도 불구하고 전체적인 것을 묻는 문항의 최빈치는 ‘2=그렇지 않다’로 나타났었다. 이는 부분과 전체에 대한 답변이 다를 수도 있지만, 전체적인 것을 묻는 질문의 진술이 명료하지 못하기 때문일 수도 있다. 이에 따라 3차 조사에서는 전체적인 문제점을 묻는 문항 내용들을 보다 명료하게 <표VI-6> 과 같이 수정하였다.

<표VI-6> 수정사항

2차 설문지	3차 설문지
아직 학교교육에 적용할 준비가 되어있지 않다.	사회정서학습을 적용하기 위한 교육 환경이 아직 마련되지 않았다.
인성교육 방안으로서 적절한지 분명하지 않다.	인성교육 방안으로서 사회정서학습이 적절한지 분명하지 않다.
우리나라 교육환경에서 제대로 적용하기 어렵다.	우리나라 교육환경의 특수성으로 인해 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다.

이처럼 진술을 보다 명료하게 수정하였음에도 불구하고, 2차 조사 결과와 마찬가지로 3차에서도 전체적인 사항을 묻는 항목에 대해서는 상대적으로 낮은 평균과 합의도를 나타냈다. 특히 “인성교육 방안으로서 사회정서학습이 적절한지 분명하지 않다”는 사분점간 구간이 ‘2’로, 패널들 간의 의견 차이가 컸으며, “우리나라 교육환경의 특수성으로 인해 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다(2.69)”도 사분점간 구간이 ‘1.5’로 인식 차이를 나타냈다. 다만 첫 번째, “사회정서학습을 적용하기 위한 교육 환경이 아직 마련되지 않았다”는 항목에 대해서는 평균 ‘3.38’로 ‘보통이다’는 수준에서 어느 정도 의견 수렴이 이루어졌다.

구체적인 항목에서는 대부분 의견 일치 정도가 높았다. 특히 “사회정서학습에 대한 연구가 부족하다(3.85)”, “사회정서학습을 제대로 실시할 수 있는 교육과정 및 시스템이 마련되어 있지 않다(4.00)”, “사회정서학습을 적용해야 할 인성교육 시스템 자체도 불안정하고 아직 완비되지 않았다(3.69)”, “교과 간 소통부족과 교과 이기주의로 교과연계 프로그램으로 적용하기 어렵다(3.92)”는 사분점간 구간이 ‘0.5 이하’로 높은 합의 정도를 나타냈다. 그러나 “사회정서학습이 관련 행동의 실천으로 이어지는지 분명하지 않다”는 사분점간 구간이 ‘2’로 패널들 간 견해 차이가 컸다.

하위 항목들 중 “사회정서학습을 제대로 실시할 수 있는 교육과정 및 시스템이 마련되어 있지 않다(4.00)”는 의견 수렴 정도가 높았는데, 상론한 바와 같이 우리나라의 인성교육 시스템은 정부수준에서 활발하게 사회정서학습을 실시하고 있는 일리노이주나 싱가포르의 시스템과 유사한 측면이 있다. 그러므로 인성교육 체제 내에서 연결점을 찾아 적용된다면 용이하게 실행될 수 있을 것이다.

두 번째 “인성교육 방안으로서 사회정서학습이 적절한지 분명하지 않다”는 데 대해서는 2차 조사 때 비하여 기준치를 충족한 항목이 1개에서 5개로 증가하여 합의 정도가 증가하였다. 그리고 대체로 모든 항목에 대해서 “보통이다”는 수준으로 의견수렴이 이루어졌다. 그런데 주목할 점은 앞서 학교인성교육에 있어 사회정서학습의 중요성에 대해서는 “매우 그렇다”는데 높은 합의 정도를 보여주었음에도 불구하고, “인성교육 방안으로서 사회정서학습이 적절한지 분명하지 않다”는 데 대해서는 ‘그렇지 않다’는 수준에 합의하지 못했다는 것이다. 특히, 하위 항목인 “사회정서적 역량과 인성교육 역량 간의 관계가 명료하지 못하다”는 평균점수 ‘3.62’로 ‘보통이다’와 ‘그렇다’의 중간 수준에 응답이 모아졌으며, “실천으로 연결되는지 분명하지 않다”는 점에 대해서는 의견 차이가 커 앞의 인성교육에 있어서 사회정서학습의 중요성에 대한 패널들의 판단과 모순되어 보이는 결과를 나타냈다.

이는 사회정서학습이 인성교육에 이론적 설명을 제공할 것으로 기대할 수는 있지만 보다 명료하게 둘 사이에 어떤 관련이 있는지를 제시해 줄 깊이 있는 연구가 필요함을 시사한다. 또한 인성교육에 적용할 때 사회정서학습이 가지는 한계와 문제점을 유의해야 함을 시사하기도 한다. 상론한 바와 같이 사회정서학습의 주요 역량이 인성발달과 연관이 있지만 그 관계가 개연적이기 때문에 한계점에 대한 유의가 필요하다고 볼 수 있다.

한편, Durlack 등(2011)의 메타분석 연구는 사회정서학습이 ‘괴롭힘, 반항, 무단결석’과 같은 행동문제를 감소시키고, 친사회적 행위가 증가하며, ‘정서화인이나 역할채택’과 같은 사회정서적 기술을 활용하여 갈등 조절이나 의사결정을 현명하게 하는 등의 효과를 거둔다고 보고한다. 하지만 이런 효과가 얼마나 내면화 되어 사회정서학습의 실시 후에 얼마나 지속적일지에 대한 연구는 많지 않다. 기타의견에서도 “사회정서학습도 단순히 지식교육이 아닌 성품, 마음에 관계된 것이기 때문에 사회정서학습에 대한 지식과 이해가 충분하다고 해서 그것이 반드시 그러한 행동을 보장해 주는 것은 아니라고 생각한다. 지속적인 실천과 내면화가 뒷받침되지 않는다면 항상 사회정서학습이 행동의 실천으로 이어진다고 보기 어렵다.”는 의견이 있었다. 즉, 사회정서학습이 사회정서적 기술의 사용과 친사회적 행동의 증가와 같은 실천적 효과를 보고하고는 있지만 얼마나 그런 효과를 성품으로 내면화하는지는 불확실하며, 내면화를 돕는 교육적 노력이 필요함을 시사한다. 이러한 맥락에서 위의 조사결과에 나타난 “사회정서학습의 실천으로 연결되는지 분명하지 않다”에 대한 전문가 인식의 불일치를 해석할 수 있을 것이다. 이 역시 인성교육 방안으로서 사회정서학습이 가지는 한계점으로 유의할 필요가 있을 것이다.

더불어, “문제학생에 대해 본질적 해결보다는 즉각적인 치료중심의 접근을 취한다(2.31)”, “학업이 우수한 학생이 정서적·도덕적으로 우수하다는 편견을 갖게 할 수 있다(2.54)”는 ‘아니다’와 ‘보통’의 중간 수준에서 의견수렴이 이루어진 항목이다. 이런 항목들은 앞서 지적한 사회정서학습이 ‘개인의 선택과 경쟁, 보이는 성과’를 강조하는 신자유주의적 논리와 ‘잘 꾸려진 패키지 프로그램의 매력적인 레시피’를 광고하는 상업성에 기초하고 있다는 교육사회학자들의 비판과 맞닿아 있는 측면이 있다. 이런 비판에 대해 사회정서학습을 옹호하는 연구자들은 사회정서학습 프로그램의 매뉴얼과 가이드라인은 복사하고 배포하라고 만들어진 것이 아니라, 아이디어와 전략을 제공하는 역할을 할 뿐이며, 이미 존재하고 있는 교사들의 노력을 지원하는 것이라고 반박한다(김윤경, 2017: 216). 그럼에도 학교 조직의 풍토와 구조에 따라 관리자가나 교사가 사회정서학습을 ‘권장 매뉴얼’이 아니라 ‘지시 매뉴얼’로 받아들일 수 있는 가능성이 없는 것은 아니다. 위 항목들에 대해서 ‘아니다’나 ‘매우 아니다’ 수준에서 의견수렴이 이루어지지 못한 것은 이러한 가능성을 염두에 둔 것이라고 생각할 수 있다.

이외에, “개인중심역량을 다루고 있어 공동체 교육에 소홀하다(2.77)”와 “

‘효, 예’ 등 전통적 성품교육과 연결되지 않는다(3.38)”는 ‘보통’ 수준에 가깝게 의견수렴이 이루어졌다. 후자는 특히 다음 절의 “사회정서학습 적용 시 고려해야 할 우리나라의 특수성”에 대한 논의와 연결되는 부분이기도 하다. 비록 평균 점수가 높은 것은 아니지만, 이와 같은 항목들은 이후 사회정서학습 적용 방향을 구체화 할 때 유의사항으로 논의될 필요가 있을 것이다.

세 번째, 우리나라 교육환경의 특수성으로 인한 문제에 대해서는 전체 항목에 대해서는 의견 차이가 컸지만 구체적인 항목에 대해서는 ‘그렇다’는 수준에 높은 의견 일치도를 보였다.

“사회정서학습을 적용해야 할 인성교육 시스템이 불안정하고 완비되지 않았다(4.00)”는 지적처럼 현재 인성교육종합계획에 따라 인성교육이 진행되고는 있지만, 2016년도가 첫 번째 시행년도이기 때문에 아직 1년의 활동에 대한 평가조차 이루어지지 않았다. 또한 ‘구체적 프로그램 운영시간 편성, 인성전문체험센터 설립, 교과연계 지도자료 개발, 학생맞춤형 인성교육프로그램 개발, 부모교육프로그램 개발, 교육청별 전문인력 양성기관 운영, 예비교원의 대학교육 과정에 관련 과목 개설 및 운영, 인성교육연구기관 네트워크 운영 등’은 아직 실시 이전이거나 이제 시작하는 단계이다. 더불어 역사적으로 볼 때, 해당 시기에 집권한 정권의 요구에 따라 교육정책이 전면 폐기되거나 변형되는 사례가 많아 정권이 바뀌었는데도 안정적으로 인성교육 계획이 실행될 수 있을지에 대한 불신이 있다. 그러므로 사회정서학습이 체계적으로 적용되기 위해서는 인성교육시스템의 안정적 운영의 가능성은 중요한 문제로 볼 수 있다.

“우리나라의 입시위주의 교육시스템과 학업성위 강조 풍토”는 특히 학교급이 올라갈수록 사회정서학습의 적용을 어렵게 만드는 주요 이유로 꼽을 수 있을 것이다. 이에 대하여 신현숙(2011, 2013)은 초등학생을 대상으로 수업과 연계한 사회정서학습을 적용한 실험을 통해 사회정서적 역량을 증진시키는 것이 학업수행을 향상시키는 데도 효과적인 접근임을 보여주며, 학업수월성을 지향하는 현실을 감안하여 교과학습과 사회정서학습을 연계하여 실시하는 방안을 제안한 바 있다. 그런데, 1차 조사에서 한 패널은 현재 학교 교육이 인지적 성취에만 초점이 맞춰져 있어, 정서적 기술 발달을 돕는 것이 학업성취에도 도움이 된다는 사실이 무시되고 사회정서학습이 중요한 영역으로 인정받고 충분한 시간을 배분받기 쉽지 않을 것이라고 진술한 바 있다. 또한 등급제와 같은 상대 평가 제도로 대표되는 경쟁적인 문화적 풍토 속에서 인성교육적 요소는 현실의 중요한 가치와 충돌을 일으켜 학생들 입장에서는 형식적인 지식으로만

받아들여질 가능성이 높다고 지적하였다.

앞의 신현숙(2013)의 검증연구는 초등학생을 대상으로 한 것이고, 뒤의 의견은 입시를 최우선시 하는 고등학교를 염두에 둔 것이기 때문에 두 의견이 상충하는 것은 아니다. 학교급별 강조점에 대한 조사에서도 초등학교에 대해서는 비교적 적극적이고 폭넓은 사회정서학습의 적용에 대한 항목이 많이 도출된 반면, 고등학교에서는 적용 방안을 모색하는 데 의견이 집중되었다. 그러나 학교 급을 막론하고 “지식교과 교육과정”이 중심을 이루는 국내 상황을 고려할 때, 학업위주의 풍토가 사회정서학습 실시에 있어 유의해야 할 요소임은 분명해 보인다.

또한 이는 “교과 간 소통 부족, 교과이기주의로 교과연계 프로그램으로 적용하기 어렵다”는 문제와도 연관된다. 사회정서학습이 학교나 학급단위에서 독립된 프로그램으로 적용될 시간을 배분받기 어렵기 때문에 교과 연계를 통한 적용 방안이 제안되었지만, 교과수업 중심의 구조가 견고하기 때문에 이를 허물고 연계를 모색하거나 교과 간 통합을 통한 수업 구상이 어려운 것이 현실이다. 그런데 창의·융합 인재 육성을 목표로 한 「2015 도덕과 교육과정(교육부, 2015a)」 발표 이후 교과 간 융합이 강조되고 있는 추세이다. 「인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)」도 각 교과의 특성과 목표에 부합하는 방식으로 인성교육을 연계할 것을 명시하고 있다. 그러므로 이러한 제도적 변화를 잘 활용한다면 사회정서학습을 적용할 공간을 마련할 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고, 앞서 지적한 것처럼 교과별 인성교육 목표와 성취기준 마련이 의무사항이 아니고, 교직사회의 경직성 때문에 조사 결과 추출된 바와 같이 교과연계가 쉽지는 않을 것으로 예상할 수 있다.

3. 고려해야 할 한국적 맥락과 특수성

1) 문화적 특수성

〈표VI-7〉 우리나라의 문화적 특수성

추출항목	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (√)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
정서가 가진 문화적 차이	4.54	0.85	0.80	4.54	0.85	0.80	√
▷ 집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구	4.08	0.54	0.75	4.23	0.85	0.75	√
▷ 정서적 역량 측면에서 한국인이 서툰다는 점	3.85	0.54	1.00	3.85	0.38	0.75	
▷ 교사와 같은 성인들이 학생들 앞에서 감정을 표현한다는 것 자체가 금기시 되어 있어 역할모델이 되기 어렵다는 점	3.31	-0.08	0.67	3.38	-0.08	0.67	
‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있다는 장점	4.15	0.69	0.75	4.23	0.85	0.75	√
미국에 비하여 상대적으로 낮은 개인의 권리와 책임에 대한 인식	3.85	0.54	1.00	3.69	0.38	0.75	
솔직한 의사표현이 타인과의 관계에서 문제를 일으킬 수 있다는 점	3.54	0.23	0.75	3.54	0.23	0.75	
‘인정(人情)’을 중시해 온 문화적 장점	3.77	0.54	1.00	3.77	0.54	1.00	

2차·3차 모두에서 ‘사회정서학습 시 고려해야 할 우리나라의 문화적 특수성’으로 “정서가 가진 문화적 차이(2차·3차-4.54)”, “집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구(2차-4.08, 3차-4.23)”, “‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있다는 장점(2차-4.15, 3차-4.23)”은 평균·내용타당도·합의도 기준 이상의 높은 점수를 나타냈다. 그러나 이 외의 모든 항목들은 기준치에 미치지 못했다.

사회정서학습을 우리나라에 적용할 때 고려해야 할 사항으로 “정서적 특수성”은 1차 조사에서도 가장 빈도수가 높았고, 2차와 3차 조사에서도 높은 수준으로 합의 정도를 나타낸 항목이다. 구체적인 항목으로는 “집단적 맥락과

위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구(4.23)”와 “‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있다는 장점(4.23)”이 추출되었다.

2016년 CASEL이 출간한 『사회정서학습 핸드북(Handbook of Social and Emotional Learning)』의 「문화와 사회정서적 역량」 챕터는 관계기술역량에서 문화적 특수성에 따른 차이의 대표적으로 예로 한국의 ‘존댓말 문화’를 설명한다. 이에 따르면 한국에서는 문화적으로 위계질서가 중요하며 자신보다윗사람에게 존중을 표현하는데 ‘존댓말’과 같은 형식이 중요하기 때문에, 어렸을 때부터 부모로부터 적절하게 존댓말을 쓰는 것에 민감하도록 교육받는다는 것이다. 또 한국인은 감정을 솔직하게 드러내는 것보다 격식을 차려 대하는 것이 다른 사람에게 존중을 표현하는 방식인 반면, 흑인은 친밀감을 통해 존중을 표현하기 때문에 한국인 상점주인의 격식을 차린 인사와 행동이 흑인을 무시하는 것으로 오해를 불러일으켜 ‘LA 한인타운 폭동 사태’를 유발하였다고 분석한다.

이 외에도 한국을 특정한 것은 아니지만 동아시아 문화권에서는 다른 사람과 눈을 마주치는 것이 권위에 대한 도전으로 받아들여질 수 있는 반면, 미국에서는 관심의 표시이다. 또 미국과 같이 개인주의가 강한 나라에서는 자신감이 행복의 주요 요소인 반면, 공동체주의 문화가 강한 동아시아권에서는 소속감이 행복에 가장 큰 영향을 미친다. 자아를 규정할 때도 미국에서는 독립적인 개인의 감정과 행위를 강조하지만, 동아시아권에서는 집단 속 관계의 맥락 안에서 개념화한다.

이와 같은 연구사례에서 볼 때, “집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구”를 고려해야 한다는 텔파이조사의 결과는 타당하다고 판단된다. 아래는 정서의 인식과 표현, 사회적 관계에 있어 ‘집단적 맥락과 위계적 관계’, ‘형식·격식·체면’이 중요한 한국적 특수성과 관련된 패널들의 기타의견이다.

- 사회정서학습에서 강조하는 역량이나 요소들 중 어느 부분과 한국에서 전통적으로 중시해 온 ‘효’, ‘예’가 연결될 수 있을지 분명하지 않다. 사회적 인식이나 관계 관리 역량과 관련이 높겠지만 ‘효’나 ‘예’가 일상적인 관계보다는 한국이라는 사회에서도 웃어른과의 관계 속에서 논의되는 측면이 많아 특수하기 때문이다.

- 사회정서학습에서는 자신의 감정을 제대로 인식하고 표현하는 것이 중요하게 다루어지는데, 우리나라의 경우 이러한 감정 표현이 상황이나 맥락에 크게 좌우되기 때문에 때로는 감정을 솔직하게 표현하지 못하거나 간접적으로 드러내야 하는 경우들이 있기 때문에, 솔직한 의사표현이 타인과의 관계에서 문제를 일으킬 수 있다.

위와 같은 지적은, 문화적 특수성을 고려해서 사회정서학습을 수정하여 적용한다면 어느 정도까지 가능한지와 관련한 핵심적인 질문과 연관된다. Hetch 등(2015)은 인간의 뇌 발달은 어느 사회에서 보편적이며 같은 발달 궤적을 가지고 있고, 정서조절, 의사결정과 같은 기능이 보편적이기 때문에 정서의 표현 규칙이나 사회적 인식 구조 등은 문화에 따라 다를 수 있지만, 사회정서적 역량은 보편적인 유틸리티를 갖고 있다고 주장한다. 그러므로 우리나라의 특수성을 고려하여 사회정서학습을 적용한다하더라도, 다섯 가지의 역량을 그대로 받아들이는 것은 타당하다고 할 것이다.

또한 Castro-Olvio(2010: 154)는 사회정서학습 프로그램이 근거기반 프로그램으로 타당하기 위해서는 프로그램이 지닌 빅 아이디어나 중대한 요소들을 유지하는 것이 매우 중요하기 때문에, ‘언어, 예시, 의사소통의 미묘한 차이’등과 같은 프로그램 실시 방식을 수정해야 한다고 강조한다. 우리나라의 “집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구”를 고려하여 상술한 세부내용을 수정한다면 구체적으로 그것이 사회정서학습의 빅아이디어에 해당하는 것인지 비단 예시나 존댓말 형식과 같은 요소에 해당하는지에 대해 신중할 필요가 있다. 또한, 세대나 성별, 개인적 경험에 따른 문화적 차이가 크며, 설사 연구 결과 우리나라에서 보편적인 문화로 입증되었다 하더라도 미래에도 계속 바람직한 문화일지에 대해서는 견해차이가 있을 수 있다.

한편, “문화의 특수성을 고려한다는 측면은 의미가 있으나, 특수성이 다양한 상황을 근거로 설명되어야지 보편성에 관한 상대 개념으로 설명되거나 지나치게 강조되어서는 곤란하다.”는 기타의견에도 유의해야 할 필요가 있을 것이다. “집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구” 이외의 항목들은 한국의 문화적 특수성으로 제시된 항목이었음에도, 도출되지 못한 것은 패널의 개인적 경험과 바람에 따라 다르게 판단되었기 때문일 것이다. 그러므로 문화적 특수성을 고려하여 사회정서학습 내용을

구성할 때 선불리 어떤 문화적 특성을 전제해서는 안 되며, 다른 나라나 문화권과 유의미한 차이가 있는 어떤 보편적인 정서나 관련 행동이 있는지에 대한 엄격한 연구의 뒷받침이 있어야 할 것이다.

한편, ‘자기인식’으로부터 출발하는 사회정서학습의 다섯 가지 역량은 ‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있으며, 전통적으로 교육에 있어 ‘수기치인(修己治人)’을 강조한 우리에게 익숙하고, 합리적인 것으로 받아들여지는 장점이 있다. 또한 이는 인성교육이 우리나라의 전통사상과 현대의 민주적·시민적 가치를 조화시킨 것이어야 한다는 요구와도 맞닿은 측면이 있다. 지준호(2009)는 ‘위기지학(爲己之學)’이나 ‘중용지도(中庸之道)’와 같이 자신의 도덕적 정서를 인지하고 조절하는 것을 중요하게 여기는 전통 사상은 오랜 시간에 걸쳐 검증되고 축적된 것으로 분명 유용한 가치가 있으며, 사회정서학습과 같은 ‘자기인식’ 및 ‘자기 관리’ 능력 함양을 중심으로 한 현대의 인성교육 프로그램으로 재구성하여 교육에 적극 반영해야 한다고 주장한 바 있다.³⁴⁾ 김철호(2016) 역시 감정조절 영역은 동양 사상이 지니는 함의가 큰 주제라고 강조한 바 있다.

사회정서학습 프로그램에 전통 사상이 어느 정도로 포함되어야 하는지는 차후 논의되어야 하겠지만, 이론적으로 상호 간에 상충한 바와 같은 교차점이 있다면, 전통과 현대적 가치가 조화롭게 담겨있는 인성교육 프로그램을 개발할 때 유리하게 활용될 수 있을 것이다.

2) 학교인성교육과 관련된 특수성

〈표VI-8〉 우리나라 학교인성교육과 관련된 특수성

34) 아래는 지준호(2009)가 제시한 ‘자기인식’, ‘자기관리’ 역량과 관련한 구체적인 유학의 가치나 덕목의 예시이다.

사단(四端): 도덕적 정서 인식과 이해

수기(受己): 자기인식, 자존감

위기(爲己), 입지(立志): 긍정적 동기 부여, 목표 설정과 계획

수기(修己), 수신(修身), 구사(九思), 구용(九容): 수양, 자기관리

시중(時中), 거인욕(去人慾), 과불급(過不及): 감정조절, 자기 조절

추출항목	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (✓)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
기존 학교인성교육의 시도와 전략, 내용	3.69	0.38	0.75	3.62	0.38	0.75	
인지적 학업 성취를 강조하는 풍토	4.38	0.69	0.80	4.46	0.85	0.80	✓
학교 성교육에서 사회정서학습의 반영 가능성	4.08	1.00	1.00	4.38	1.00	0.75	✓
교사와 교육전문가를 비롯한 다양한 주체들의 인성교육 관련한 요구	4.15	1.00	1.00	4.08	1.00	1.00	✓
우리나라 학생의 인성 실태	4.23	0.69	0.75	4.46	0.85	0.80	✓
미국(약물, 임신 등)과는 다른 학교 문제	4.08	0.54	0.75	4.23	0.85	0.75	✓
우리나라 초중고생들의 예민한 사항(가정환경, 신체적 특징, 일부 정서)	3.69	0.38	0.75	3.69	0.38	0.75	
인성교육 실행에 있어서 높은 학교관리자(교장선생님)의 권한과 영향력	3.54	0.23	0.50	4.08	0.54	0.75	✓
미국과 달리 우리나라에서는 인성교육제도의 영향력 아래 적용될 가능성이 높다는 점	3.92	0.23	0.50	4.15	0.54	0.75	✓

‘사회정서학습 적용 시 고려해야 할 우리나라 학교인성교육과 관련된 특수성’에 대한 항목은 2차에서는 5개 항목만이 평균·내용타당도·합의도 기준을 충족하였지만, 3차 조사에서는 2개 항목(“인성교육 실행에 있어서 높은 학교관리자(교장선생님)의 권한과 영향력(4.08)”, “미국과 달리 우리나라에서는 인성교육 제도의 영향력 아래 적용될 가능성이 높다는 점(4.15)”)이 추가되어 총 7개의 항목들이 기준을 충족하였다.

특히, 2차·3차 조사 모두에서 “인지적 학업 성취를 강조하는 풍토”는 가장 높은 평균(2차-4.38, 3차-4.46)을 나타냈으며, 3차 조사에서 “우리나라 학생의 인성실태”도 높은 평균(3차-4.46)을 나타냈다. 최종적으로, “기존 학교 인성교육의 시도와 전략, 내용(3차-3.62)”과 “우리나라 초·중·고생들의 예민한 사항(가정환경, 신체적 특징, 일부 정서)(3차-3.69)”를 제외한 모든 항목이 기준치 이상의 평균·내용타당도·합의도를 나타냈다.

추출된 7개 항목을 간단히 요약하면 “학업성취 강조 풍토, 인성교육 관련 요

구와 실태, 인성교육제도의 영향력과 연관성, 학교관리자의 높은 권한과 영향력”이라고 할 수 있겠다. 이 중 “학업성취 강조 풍토”는 앞서 전문가들이 인식하는 사회정서학습의 주요 방해 요인이기도 하다. 그러므로 이를 고려한다면, 상론한 바와 같이 ‘사회정서학습이 학업 성취에 미치는 긍정적 효과’를 부각하고, ‘교과연계를 통한 적용’ 방안과 같은 전략을 모색하는 일이 필요할 것이다.

“학교인성교육에서 사회정서학습의 적용 가능성”은 이후 “효과적 적용을 위한 조건이나 전략”, “필요지원”, “고등학교에서의 강조점” 등에서도 계속 언급되는 사항이기도 하다. 이는 패널들이 사회정서학습의 필요성에는 공감하고 있지만, 과연 우리나라 학교 상황에서 사회정서학습의 시행이 가능할지에 대해서는 확신하지 못하고 있음을 반영한다. 1차 조사에서 한 패널은 “이미 인성교육의 내용과 전략이 짝 차있어 사회정서학습이 새롭게 자리하고 들어갈 공간을 마련하기 어려울 것”이라고 지적한 바 있다. 그러므로 학교인성교육 제도에서 사회정서학습이 반영될 수 있는 공간과 연결지점을 찾는 일은 매우 중요하다고 볼 수 있다.

한편, ‘우리나라 학교인성교육과 관련된 특수성’에 대한 기타의견으로는 “우리나라 학교의 경우 어떤 교육을 하는 데 있어서 교사 개인 자체보다는 그것이 학교 관리자의 의지가 뒷받침되거나 학교 전체적으로 이루어질 때 더욱 더 영향력이 크다. 사회정서학습이 학교에 실행되는 데 있어서 학교관리자가 그것에 얼마나 동의하고 적극적으로 소속 교사들의 참여를 이끌어내고 지원하는냐에 따라 그 실행 정도나 영향력이 달라질 수 있다고 보기 때문에 교장선생님의 영향력이 중요하다.”는 의견이 있었다. 이는 2차 조사 결과 해당항목의 평균점수가 비교적 낮다는 판단 때문에 개진된 것이었다.

그런데, 2차 조사에서 평균점수가 낮았던 것은 패널 중 학교관리자 당사자인 교장선생님이 ‘매우 아니다=1’로 응답한 영향이 컸었다. 그런데 3차 조사에서는 교장선생님이 ‘그렇다=4’로 의견을 수정하여 동 항목이 중요한 고려 항목으로 추출될 수 있었다. 사회정서학습이 학교단위 통합프로그램으로 적용될 때 가장 체계적이고 효과적으로 실행될 수 있음을 감안할 때, 교장 선생님의 실행 의지와 적극성, 리더십은 중요한 고려 항목이 될 것이라고 판단된다.

4. 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원

〈표 VI-9〉 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원

추출항목	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (✓)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
전문적 컨설팅 지원	4.46	1.00	0.75	4.46	0.69	0.80	✓
▷ 사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원	3.92	0.54	1.00	4.08	0.85	1.00	✓
▷ CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동	3.92	0.38	0.50	4.00	0.54	1.00	✓
▷ 개별 학교마다 구체적인 자문을 제공하는 정부차원의 전문컨설팅 지원	3.69	0.38	0.75	3.85	0.38	0.75	
▷ 학부모에 대한 코칭 지원	3.69	0.23	0.75	3.77	0.23	0.75	
▷ ‘실행 가이드라인’의 제작과 보급	4.17	0.38	0.69	4.38	0.69	0.80	✓
체계적인 적용시스템(교육과정) 마련	4.38	0.69	0.80	4.38	0.85	0.75	✓
▷ 기존의 인성교육이 아닌 새로운 정책과 제도적 지원 틀 마련	3.08	-0.23	0.67	3.31	-0.23	0.67	
▷ 정부 차원에서 학교 교육과정의 일부로 개발	3.58	0.08	0.75	3.54	-0.08	0.67	
▷ 필수교과로 인정	2.23	-0.69	0.00	2.15	-0.69	0.00	
▷ 기존 ‘인성교육진흥법’을 통한 체계적 적용과 확산	3.85	0.38	0.50	4.00	0.54	0.75	✓
▷ 사회성이 부족하거나 학교폭력 피해자·가해자를 위한 특별프로그램 형태로의 개발	3.31	0.08	0.50	2.77	-0.54	0.67	
관련 내용의 법제화	3.85	0.38	0.50	3.31	-0.08	0.67	
▷ 초중등교육법이나 인성교육진흥법에서 사회정서학습 지원에 대한 언급이나 명시	3.69	0.23	0.50	4.08	0.54	0.75	✓
▷ 지자체나 교육청의 조례지정을 통한 법적 지원	3.15	-0.08	0.67	3.15	-0.54	1.00	
▷ 표준화된 사회정서학습 목표·실천기준 등의 법령화	3.23	0.08	0.75	3.00	-0.38	0.33	
교사 연수 지원	4.62	1.00	0.80	4.54	0.85	0.80	✓
▷ 교사를 대상으로 한 사회정서학습 연수 시스템 마련	4.46	0.85	0.80	4.46	0.69	0.80	✓
▷ 현재 인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설	4.23	0.69	0.75	4.46	0.85	0.80	✓
▷ 실습을 포함한 교사교육과정 편성	4.15	0.85	0.75	4.38	0.85	0.75	✓

▷ 교원양성기관 교육과정에 사회정서학습 내용 포함	4.08	0.54	0.75				
▷ 교원양성기관 교육과정에 하나의 이수과정 과목으로 사회정서학습 강의 개설				3.69	0.08	0.50	
▷ 교원양성기관의 기존 교육과정에서 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습 포함				4.15	0.69	0.75	✓
프로그램 및 교재 개발	4.46	0.85	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
▷ 현장교사들의 연구대회를 통한 개발	4.08	0.54	0.75	4.00	0.69	0.75	✓
▷ 교과연구회나 교사동아리를 통한 개발	4.38	0.85	0.75	4.31	0.85	0.75	✓
▷ 양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성	4.15	0.54	0.75	4.46	1.00	0.75	✓
▷ 광역 교육청단위 중심의 개발	3.23	-0.23	0.67	3.46	0.08	0.75	
연구 지원	4.08	0.54	0.75	4.38	1.00	0.75	✓
▷ 다양한 연구의 촉진	4.38	0.85	0.75	4.46	0.85	0.80	✓
▷ 사회정서학습 관련 학술단체의 활성화	4.15	0.69	0.75	4.15	0.85	1.00	✓
▷ 국가단위 교육 정책 연구 기관의 선제적 연구	3.31	0.08	0.50	3.38	-0.08	0.67	
▷ 연구시범학교 지정	3.62	0.38	0.75	3.38	0.08	0.75	
재정적 지원	4.08	0.69	0.75	4.15	0.85	1.00	✓
홍보 지원	3.85	0.38	0.75	3.85	0.54	1.00	

‘사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원’에 대한 결과 2차 조사에서 평균·내용타당도·합의도 기준을 충족하는 항목이 16개였으나, 3차 조사에서는 4개(“사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원(4.08)”, “CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동(4.00)”, “기존 인성교육진흥법을 통한 체계적 적용과 확산(4.00)”, “초·중등교육법이나 인성교육진흥법에서 사회정서학습 지원에 대한 언급이나 명시(4.08)”)가 추가되어 총 20개 항목으로 증가하였다.

그런데, 2차 조사에서 “교원양성기관 교육과정에 사회정서학습 내용 포함” 항목에 대해서 ‘교원양성기관 교육과정에 하나의 이수과정 과목으로 사회정서학습 강의 개설’과 ‘교원양성 기관의 기존 교육과정에 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습을 포함시키는 것’을 구분하여 답변한 기타의견이 있었다. 이에 따라 3차 조사 설문지에는 해당 항목을 두 문항으로 분리시켜 반영하였다.

최종적으로 3차 조사 결과, “관련내용의 법제화”를 제외한 모든 항목들이 평균·내용타당도·합의도의 기준을 충족시켰다. 이를 평균 순서대로 제시하면 “프로그램 및 교재 개발(4.77)”, “교사 연수 지원(4.54)”, “전문적 컨설팅 지원(4.46)”, “체계적인 적용시스템(교육과정) 마련(4.38)”, “연구 지원(4.38)”, “재정적 지원(4.15)”, “홍보 지원(3.85)” 순이었다.

구체적인 지원 내용 중 평균·내용타당도·합의도가 기준을 충족한 항목을 평균점수 순으로 제시하면 아래와 같다.

- 교사를 대상으로 한 사회정서학습 연수 시스템 마련(4.46)
- 현재 인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설(4.46)
- 양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성(4.46)
- 다양한 연구의 축적(4.46)
- ‘실행 가이드라인’의 제작과 보급(4.38)
- 실습을 포함한 교사교육과정 편성(4.38)
- 교과연구회나 교사동아리를 통한 개발(4.31)
- 교원양성기관의 기존 교육과정에서 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습 포함 (4.15)
- 사회정서학습 관련 학술단체의 활성화(4.15)
- 초·중등교육법이나 인성교육진흥법에서 사회정서학습 지원에 대한 언급이나 명시(4.08)
- 사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원(4.08)
- CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동(4.00)
- 현장교사들의 연구대회를 통한 개발(4.00)

그런데 위 20개 항목은 1차 조사를 통해 제안된 항목이 총 32개인 점을 감안하면 약 60% 정도만이 추출된 것으로 적은 편이라고 볼 수 있다. 지원이 많을수록 사회정서학습 실행과 확산에 도움이 될 텐데도 불구하고 최종 조사 결과 많은 항목들이 제외된 것은 추출되지 못한 항목들의 공통점과 기타의견에 피력한 패널들의 의견을 고려해 볼 때 아래와 같은 이유들 때문이라고 생각된다.

- 사회정서학습 시행 목표에 부합하지 않는다고 생각하는 항목
- 현행 제도 속에서 사회정서학습의 내용 요소를 강조하는 것을 지지하

는 경우

- 우리나라 여건 상 실현가능성이 낮은 항목
- 학교 현장에 부담감과 반감을 유발할 항목
- 정부주도보다 자율적인 시행을 선호하는 경우
- 점진적 접근을 지지하는 경우
- 단계상으로 차후 고려해야 할 지원사항이라고 판단하는 경우

“사회성이 부족하거나 학교폭력 피해자·가해자를 위한 특별프로그램 형태로의 개발”이 평균점수(2.77)와 내용타당도(-0.54)가 낮았고, 뒤의 ‘효과적인 사회정서학습 적용을 위한 조건과 전략’ 항목 가운데 “학교폭력예방 교육에 중심을 두어야 한다”는 의견에 대해서도 낮은 평균(3.15)과 내용타당도(-0.08)를 나타내는 것으로 볼 때 이런 유형의 지원은 사회정서학습 시행의 본래 목표를 축소한 것으로 맞지 않는다고 판단한 것으로 보인다.

“새로운 정책과 제도적 지원 틀 마련”, “필수 교과로 인정”, “관련 내용의 법제화”, “교원 양성기관 교육과정에 하나의 이수과목으로 사회정서학습 강의 개설”과 같이 추출되지 못한 항목들을 보면, 패널들이 전면적이고, 급진적인 시행 보다는 점진적인 시행을 선호하고 있음을 읽을 수 있었다. 혹은 사회정서학습의 내용적 요소만 인성교육의 제도의 변형 없이 적용하는 것을 지지하는 것일 수도 있다.

또 “개별 학교마다 구체적 자문을 제공하는 정부차원의 컨설팅 지원”, “교육정책 연구기관의 선제적 연구”, “연구시범학교의 지정”, “광역교육청 단위 중심의 개발”, “관련 내용의 법제화”, “지자체나 교육청의 조례지정을 통한 법적 지원”과 같은 정부 주도의 본격적인 시행 지원과 관련 있는 항목들도 제외되었는데, 이 역시 패널들이 사회정서학습이 이제 막 알려진 우리나라의 현재 상황에서 시기적·단계적으로 시행을 위한 준비지원이 우선되어야 한다고 판단하고 있는 것은 아닌지 유추해볼 수 있다.

이와 같은 맥락에서 ‘전문적 컨설팅 지원’, ‘연구지원’, ‘교원연수지원’이 주요 항목으로 추출된 이유를 해석할 수 있을 것이다. 이러한 지원들은 시행을 위한 준비단계에 필요한 항목이고, 강제적인 정책사항이 아니기 때문에 추출된 것으로 판단된다. 또한 동 지원사항들은 일리노이주나 싱가포르, 호주에서도 사회정서학습의 본격적인 시행 이전 단계에서 중점을 기울였던 사안이었다. 사회정서학습이 확산되고 활발하게 시행되기 위해서는 이를 돕는 전문가 양성

이 필수적이다. 또한 사회정서학습의 교육체계를 만들고 실행과 평가를 이론적으로 뒷받침할 연구 지원 또한 중요하며, 학교 현장에서 직접적인 실행 담당자가 될 교사와 학교 관리자에 대한 체계적인 연수도 필요하다. 그러므로 사회정서학습의 적용 방향을 모색하기 위해서는 실행 준비단계에서 상기 지원을 고려사항으로 포함시키고 조사에서 추출된 하위 항목의 지원을 구체적으로 논의해야 할 것이다.

그런데, 사회정서학습 시행 준비단계에서 일리노이주나 싱가포르, 호주에서는 사회정서학습에 대한 홍보가 중요 요소였던 반면, 본 조사에서는 평균점수가 기준에 조금 못 미쳐 중요항목으로 추출되지 못했다. 이는 앞서 사회정서학습 적용의 문제점에서 “잘 알려지지 않아 적용하기 어렵다”는 패널들의 합의와도 배치된다. 이와 관련한 소수의견으로 ‘사회정서적 능력의 발달과 학업적 수행이 조화를 이루는 것에 대한 학교관리자/교사/학부모의 인식 전환이 사회정서학습의 실행을 가능하게 할 중요한 변인’임을 지적하며, ‘사회정서학습에 관한 인식전환의 필요성’을 강조하는 의견이 있었다. 단정할 수는 없지만, 응답의 경향을 통해 유추해볼 때, 새로운 교육정책에 대한 현장의 반감을 우려하여 홍보보다는 자연스러운 확산을 패널들이 선호한 것은 아닌지 추측된다.

연구지원의 구체적인 항목들도 보면 “국가단위 교육정책 연구기관의 선제적 연구”나 “연구시범학교” 지정과 같은 정책적인 연구사업보다는 “다양한 연구의 축적”이나 “사회정서학습 관련 학술단체의 활성화”와 같은 학계의 자율적인 연구 지원들이 추출되었다. 또한, 아래 기타의견은 정부 주도의 하달식 교육정책에 현실에서 어떻게 엮나가는지를 패널들이 인지하고 있음을 보여준다.

- 한국의 교육 현실에서 관련 내용의 법제화는 사회정서학습의 실제적 적용 단계에서 그 실효성을 오히려 감소시킬 것이다. 인성교육진흥법에 의해 현재 초등학교에서 연간 4시간의 교사 연수가 의무화되어 있는데, 연수의 실효성과 효과 측면에서 부정적이 측면이 오히려 부각되고 있다. 강제적인 운영에 대해 교사들은 형식적 절차로 만들어 버리는 대응을 한다.
- 현재 교직 이론, 실습, 소양교육 모두 각자의 교육내용과 활동으로 꽉 차 있어서 사회정서학습이든 인성교육이든 비집고 들어갈 여유가 없다고 생각한다. 혹시 “교원양성기관의 기존 교육과정에 인성교육과 관련된 내용으로 사회정

서학습을 포함”시키는 방안이 채택되더라도, 아마도 교과목 이름에 ‘인성교육’ ‘인성지도’ 또는 ‘사회정서학습’ 이런 단어만 추가될 뿐이고, 강의교수에 따라 사회정서학습은 배제될 가능성도 있을 것이다. 실제, (패널의 소속 대학에는) “학교폭력예방의 이론과 실제”라는 교직 과목이 개설되어 있는데, 2017학년도 부터 ‘학생의 이해’라는 요소를 담아야 한다는 안내에 따라 “학교폭력예방과 학생의 이해”와 비슷한 제목으로 변경할 예정이다.

결과적으로 실현가능성과 현장의 반감을 고려하여 여러 필요지원 항목들의 점수가 하향 조정된 것은 아닌지 해석해 볼 수 있을 것이다.

그런데 사회정서학습의 연구가 축적되다 보면, CASEL의 사회정서학습은 체계적인 계획인데, 현행제도의 유지 속에서 사회정서학습의 내용적 요소만을 강조하는 것은 충돌을 일으킬 것이다. 예를 들어 어떤 단위학교에서 다른 포괄적 계획 없이 창의적 체험활동 시간과 자유학기제의 자유선택활동 시간에 사회정서적 역량 훈련을 포함한 인성교육 프로그램만을 운영한다고 한다면, 이는 CASEL의 개념 정의에 따른 사회정서학습을 제대로 실행했다고 보기 어렵다.

“교원 양성기관 교육과정에 하나의 이수과목으로 사회정서학습 강의 개설” 항목에 대한 다음과 같은 소수의견 역시, 현실적인 가능성을 고려한 적용은 제대로 된 사회정서학습을 실천하기에 한계가 있으며, 사회정서학습이 상위의 포괄적인 개념임을 지적한다.

교원양성기관의 기존 교육과정에 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습을 포함시키는 것이 아마도 현실적인 방법이겠지만, 사회정서학습을 제대로 실천하고 활성화하기 위해서는, 하나의 이수과정 과목으로 명시하는 대안이 필수적이다. 현재, 학교폭력예방이라는 과목이 학교폭력의 증가와 그 심각한 결과를 감안하여 교직과목으로 개설되었는데, 사실 사회정서학습이라는 전체 틀 안에서 학교폭력예방에 필요한 (추가하라는 학생의 이해에도 중요한) 역량과 기술을 가르칠 수 있다고 생각한다. 새로운 교과목 개설이 현실적으로 어렵겠지만, 사회정서학습 또는 인성교육의 본질은 매우 중요하고 기초적인 것으로 강조되어야 한다.

사회정서학습이 어느 정도 학교현장과 학계에 보편적으로 인지되고, 여러 학교급에서 다양하게 실시되어 피드백이 모이기 시작하면 효과성을 제고하기 위해 지속적 포괄적 적용을 강조하는 정책의 도입 필요성이 논의되게 될 것이

다. 그럴 때, 포괄적 적용 정책이 과연 시행 가능할지, 현행 인성교육제도와 어떻게 효과적으로 조화시킬 수 있을지에 대한 숙의가 필요할 것이다.

결론적으로 상기 조사에서 추출된 항목을 종합하면 패널들이 합의하는 전체적인 사회정서학습 적용체계의 특성과 지원체계를 도출하는 것이 가능하다. 우선 사회정서학습 적용 체계와 관련하여 추출된 항목은 다음과 같다.

- 체계적인 적용시스템(교육과정) 마련(4.38)
- 초·중등교육법이나 인성교육 진흥법에서 사회정서학습 지원에 대한 언급이나 명시(4.08)
- 기존 ‘인성교육진흥법’을 통한 체계적인 적용과 확산(4.00)

즉, 사회정서학습이 법제화를 통해 의무적인 사항으로 시행되는 것은 아니지만, 초·중등교육법이나 인성교육진흥법에 명시되어 인성교육에서 중요한 일부로 인정받고, 인성교육제도 안에서 체계적으로 시행되는 방안에 패널들이 합의한 것으로 분석할 수 있다. 이는 “사회정서학습을 적용한 교육과정체계 구성방향” 조사에서 추출된 항목들과 함께 논의함으로써, 다음 장에서 사회정서학습 적용 모형을 구상하는 근거로 삼을 것이다.

또한 사회정서학습 지원체계와 관련하여 추출된 항목을 요약하여 제시하면 <표 VI-10> 과 같다.

<표 VI-10> 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원 추출 항목

지원분야	구체적인 지원 사항
전문적 컨설팅 지원(4.46)	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원(4.46) • CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동(4.00) • ‘실행가이드라인’의 제작과 보급(4.38)
교사연수 지원(4.54)	<ul style="list-style-type: none"> • 교사를 대상 사회정서학습 연수시스템마련(4.46) • 인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설(4.46) • 실습을 포함한 교사교육과정 편성(4.38) • 교원양성기관의 기존 교육과정에서 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습 포함(4.15)
프로그램 개발 지원(4.77)	<ul style="list-style-type: none"> • 현장교사들의 연구대회를 통한 개발(4.00) • 교과연구회나 교사동아리를 통한 개발(4.31) • 양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성(4.46)

연구 지원(4.38)	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 연구의 축적(4.46) • 사회정서학습 관련 학술단체의 활성화((4.15)
재정 지원(4.15)	

상기 추출된 지원항목들 중에는 기존 인성교육제도의 지원체계에 포함되어 있는 사항들과 중복되는 것도 있지만, 그렇지 않은 것도 있다. 그러므로 다음장에서 구체적으로 사회정서학습 지원체계를 제안 할 때, 어떤 항목이 추가되거나, 포함되거나, 수정되어야 할 사항인지 논의될 것이다.

덧붙여 위 지원체계 항목에는 포함되지 않았지만, 3차 조사에 ‘연구지원’에 대한 추가 의견으로 ‘효과성 검증을 위한 대학과 초·중·고 학교간의 연구네트워킹 마련이 필요하다’는 의견이 있었다. 구체적으로는 ‘도덕과를 통한 인성교육 효과성 검증’, ‘이론, 프로그램, 효과성 검증 문항지 개발’, ‘대학-학교(초·중·고) 연계 교육연구 네트워킹 마련’이 필요함을 제안하였다. 사회정서학습이 효과에 대한 과학적 검증에 기반 한 교육개입을 주장한다는 사실이 고려할 때, 이와 같은 의견은 적극적으로 검토될 필요가 있을 것이다.

5. 사회정서학습을 적용한 교육과정 체계 구성 방향

1) 적용방식

〈표 V-11〉 적용방식 유형

추출항목	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (√)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
교과 연계	4.69	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	√
학교 단위 통합 프로그램	4.15	0.85	0.75	4.31	0.85	0.75	√
생활지도	4.31	0.69	0.75	4.46	1.00	0.75	√
자유학기제	4.08	0.54	0.75	4.15	0.85	1.00	√
진로/자유선택활동							
방과 후 프로그램	3.77	0.38	0.75	3.69	0.23	0.75	
창의적 체험활동	4.15	0.54	0.75	4.00	0.69	1.00	√
학교생활 전반의 잠재적 교육과정	4.46	0.69	0.80	4.62	0.85	0.80	√
정신건강서비스/상담프로그램 과의 연계	3.77	0.38	0.75	3.92	0.54	1.00	
가정 연계 프로그램	4.08	0.38	0.50	4.23	0.85	0.75	√
지역사회연계 프로그램	3.62	0.08	0.75	3.69	0.23	0.75	
학급 단위 프로그램	4.23	0.54	0.75	4.54	0.69	0.80	√

2차 조사에서는 7개 유형의 적용방식이 기준치 이상이었으나, 3차 조사에서는 “가정연계프로그램(4.23)” 항목이 추가되어 총 8개의 항목이 기준치를 충족하였다. 최종 3차 조사 결과, 기준을 충족한 적용방식 항목을 평균 순으로 열거하면 “교과연계(4.77), 학교생활 전반의 잠재적 교육과정(4.62), 학급단위 프로그램(4.54), 생활지도(4.46), 학교단위 통합프로그램(4.31), 가정연계 프로그램(4.23), 자유학기제 진로/자유선택활동(4.15), 창의적 체험활동(4.00)”과 같다. 그러나 적용방식 중 “방과 후 프로그램(3.69)”, “지역사회연계 프로그램(3.69)”은 기준치에 미치지 못하였다.

사회정서학습은 모든 학교활동을 포괄하며 조정하는 특성이 있으므로 사실 제시된 모든 유형에서 이루어지는 것이 바람직할 것이다. 그런데 최종 조사 결과 “지역사회연계”, “정신건강서비스/상담프로그램과의 연계”, “방과후프로그램”이 배제된 것은 다른 유형과 비교했을 상대적으로 중요성이 낮기 때문에 점수가 하향 조정된 결과 때문이라고 해석된다.

특히 방과후프로그램에 대해서는 “미국과 우리나라 학교교육에서 다소 다

른 의미와 기능을 가지고 있으므로, 고려하여 결과를 해석할 필요가 있다.”는 기타의견이 있었다. 미국에서 방과 후 프로그램(after-school program)은 방과 후, 휴일이나 방학동안 이루어지는 교육활동을 지칭하는 것(Gullotta, 2015: 261)으로, 맞벌이 부부가 많은 미국에서 방과 후에 방치된 아이들을 돌보려는 지역사회 시민들의 자발적인 참여를 통해 발전하였다. 미국의 방과후프로그램은 ‘리더십이나 시민의식 교육, 예술, 스포츠 활동’과 같이 자기 계발과 관련된 다양한 주제들을 다룬다. 이와 달리, 한국에서는 사교육을 줄이려고 맞벌이 부부를 위한 정책적 수단으로 만들어진 것으로, 주로 특기적성교육이나 영어·수학·과학에 대한 보충수업이 많다. 따라서 우리나라 방과 후 교실은 사회정서적 역량 훈련과 기술을 익히는 프로그램으로 운영하기에는 적절하지 않아 추출되지 않았다고 분석할 수 있다. 그러나 ‘긍정마인드업’, ‘대화의 기술’, ‘부모님과 함께 하는 감성코칭 훈련’과 같은 사회정서기술 훈련 프로그램으로 개발하고 수업료를 지원한다면, 수요가 있을 수 있으므로 활용방법을 고려해 볼 수 있을 것이다.

한편, “자유학기제나 창의적 체험활동 시간을 활용하는 것이 현실적인 방안이겠으나, 이 시간에만 국한된 것은 진정한 사회정서학습으로 간주되기 어렵다. 단일 항목으로서 자유학기제나 창의적 체험활동 시간의 활용이 사회정서학습 적용방식으로 중요한 점수가 3점 또는 그 이상으로 나올지라도, 그것은 사회정서학습을 실시하는 부분적인 요소로서 활용가능성을 의미하는 것으로 해석해야 하며, 이것이 사회정서학습인 것처럼 받아들여져서는 안 된다.”는 기타의견이 있었다. 실제 추출된 항목 중에서도 자유학기제 진로/자유선택활동과 창의적 체험활동은 가장 평균 점수가 낮은 두 항목이다.

그런데 앞서 현실적으로 교과연계가 우리나라 여건에 가장 적절하다는 선행연구가 있었는데, 이러한 맥락에서 교과연계가 가장 높은 평균점수를 결과한 것은 주목할 만하다. 만약 본 조사의 연구결과처럼 교과연계를 통한 사회정서학습 적용에 대한 폭넓은 공감대가 형성된다면 교과별로, 학년별에 맞추어 계열성을 고려한 사회정서학습 성취기준이나 내용체계를 만드는 일이 우선적으로 수행되어야 할 것이다.

2) 학교급별 강조점

〈표 VI-12〉 학교급별 적용 강조점

추출항목		2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (✓)
		평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
초 등 학 교	적극적 적용	4.46	0.69	0.80	4.62	1.00	0.80	✓
	담임교사의 역할이 큰 특성 활용	4.46	0.85	0.80	4.62	1.00	0.80	✓
	일 년 단위 이상 지속적으로 실행 가능한 프로그램을 운영	4.46	0.85	0.80	4.23	0.69	0.75	✓
	학교전체 영역에서의 통합적 운영	4.38	0.54	0.80	4.62	0.85	0.80	✓
	학급단위 협동학습 프로그램	4.15	0.54	0.75	4.38	0.85	0.75	✓
	역할모델에 대한 내러티브적인 접근을 통한 자신의 삶을 반영할 수 있는 내용	3.77	0.23	0.75	3.62	0.23	0.75	
	체험형 활동학습	4.38	0.85	0.80	4.46	0.85	0.80	✓
	또래관계와 관련한 역량과 기술	4.54	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
	사회정서적 기술의 반복적 훈련	4.38	0.85	0.75	4.62	1.00	0.80	✓
	1학년-사회정서적 기술 훈련에 앞선 기본생활습관 다지기	4.46	0.85	0.80	4.38	0.69	0.80	✓
	5,6학년-사춘기에 특징적인 정서 행동 상의 특징	4.62	1.00	0.80	4.46	0.85	0.80	✓
중 학 교	‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련	4.23	0.85	0.75	4.23	0.85	0.75	✓
	자유학기제 활용	4.31	0.85	0.75	4.46	0.85	0.80	✓
	사춘기의 특성	4.46	1.00	0.75	4.69	1.00	0.80	✓
	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색	4.31	0.69	0.75	4.31	0.85	0.75	✓
	진로 연계	3.85	0.08	0.50	3.69	0.08	0.75	
	이성교제 관련 부분	3.92	0.38	0.75	3.92	0.69	1.00	
	정서의 도덕적 발현	4.46	0.85	0.80	4.38	0.85	0.75	✓
	적합한 문제 상황 속에서 복합 감정을 다루는 내용	4.38	1.00	0.75	4.46	1.00	0.75	✓
	책임 있는 의사결정의 11단계 연습	4.31	0.85	0.75	4.46	1.00	0.75	✓
고 등 학 교	이론과 연습, 탐구와 실천 간의 조화	4.15	0.54	0.75	4.46	0.85	0.75	✓
	진로 연계	4.00	0.38	0.50	4.08	0.54	0.75	✓
	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색	4.31	0.85	0.75	4.38	1.00	0.75	✓
	학습 수행과 관련한 역량과 기술	4.23	0.38	0.60	4.00	0.54	1.00	✓
	‘공동체의 이슈와 윤리’와 연관된 내용	4.54	0.85	0.80	4.54	0.85	0.80	✓
	자기주도적으로 학습이 가능한 자료와 내용 제시	4.38	0.69	0.80	4.23	0.85	0.75	✓
	조·종례 시간을 통한 활용	3.15	-0.23	0.33	3.31	-0.08	0.67	
	사회정서적 기술의 근거에 대한 심층적 탐구(철학적, 심리학적 관점) 학습	3.77	0.38	0.50	4.23	0.85	0.75	✓

학교급별 강조점에 대해서는 2차에서 기준치를 충족하는 항목이 21개였으나 3차 조사에는 ‘고등학교 강조점’에서 3개 항목(“진로연계(4.08)”, “학업수행과 관련한 역량과 기술(4.00)”, “사회정서적 기술의 근거에 대한 심층적 탐구(철학적, 심리학적 관점) 학습(4.23)”)이 추가되어 총 24개의 항목으로 증가하였다.

초등학교의 경우 “역할모델에 대한 내러티브적인 접근을 통한 자신의 삶을 반성할 수 있는 내용(1차-3.77, 2차-3.62)” 외의 모든 항목이 기준치 이상의 평균·내용타당도·합의도를 나타냈다. 이와 관련하여, “역할 모델에 대한 내러티브 접근은 좋은 방법이라고 생각하나 자신의 삶을 반성할 수 있는 내용은 오히려 학교급이 더 높은 중학교나 고등학교에서 강조되면 더 좋을 것”이라는 기타의견이 있었다.

중학교에서는 “진로연계(3.69)”와 “이성교제 관련부분(3.92)”이 고등학교에서는 “조·종례 시간을 통한 활용(3.31)”이 평균·내용타당도·합의도 기준에 도달하지 못했다. 그러나 이외의 항목은 모두 ‘사회정서학습 적용시 학교급별 강조점’으로 고려하는 것이 타당하다는 데 의견이 모아졌다.

고등학교의 강조점에서는 “조·종례 시간을 통한 활용”은 시간을 따로 할애하여 사회정서학습을 실시할 수 있는 거의 유일한 시간임에도 불구하고, 추출 항목에서 제외되었다. 아마도 잠시 동안 활용하는 것이 사회정서학습 본래의 취지에 맞지 않기도 하고 효과도 적을 것이라고 판단했기 때문이라고 해석된다. 그럼에도 불구하고 “고등학교의 경우 입시의 영향이 크기 때문에 정규 수업 시간이나 교과 외 시간을 활용하는 데 제약이 커서 오히려 짧지만 조·종례 시간을 활용한다면 효과가 클 것이다.”라는 기타의견처럼 현실적으로 가장 가능한 부분이므로, 차선택책으로서 고려해볼 만 하다고 생각한다.

결론적으로, 초등학교는 적극적인 사회정서학습 시행과 관련하여 비교적 풍부한 의견이 제시되었고, 중학교는 사춘기의 발달적 특성과 자유학기제 활용과 관련한 의견이, 고등학교는 적용방안을 모색하거나 보다 내용이나 방법에 있어 깊이 있는 수준의 사회정서학습 적용이 제시된 것이 특징이다.

3) 중점적으로 다루어야 할 내용

(1) 효과적 적용을 위한 조건 및 전략

〈표 VI-13〉 효과적 적용을 위한 조건 및 전략

추출항목	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (✓)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용	4.46	0.69	0.80	4.69	1.00	0.80	✓
우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련	4.38	0.69	0.80	4.54	0.85	0.80	✓
지속적이고 일관된 적용	4.54	0.85	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
운영 과정과 결과에 대한 학생·학부모를 비롯한 교육공동체 구성원과의 소통	4.08	0.54	0.75	4.23	0.85	0.75	✓
독립된 수업을 통한 주요 사회정서역량의 명시적 훈련	3.69	0.23	0.75	3.31	-0.08	0.67	
학교 폭력예방교육 중심	2.92	-0.38	0.33	3.15	-0.08	0.33	
학생들이 처한 요구상황 수준에 따른 제공 교육서비스의 차별화	3.85	0.38	0.75	3.77	0.38	0.75	
학교, 학습의 특수성을 고려한 적용	4.08	0.85	1.00	4.23	1.00	1.00	✓
인성교육과의 긴밀한 연관성	4.62	0.85	0.80	4.69	1.00	0.80	✓
사회정서역량 지식에 관한 이해보다 실천적 기술 훈련에 대한 초점	3.77	0.38	0.75	3.77	0.23	0.75	
효과성 검증	4.23	0.85	0.75	4.31	0.85	0.75	✓
교사의 자발성과 헌신을 독려하는 분위기	3.69	0.08	0.75	3.54	0.23	0.75	
사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방안 마련	4.77	1.00	1.00	4.92	1.00	1.00	✓
사회정서학습에서 부족한 “공동체 감성역량”을 함께 길러주는 내용 보완	4.46	0.85	0.80	4.08	0.54	0.80	✓
진로교육 연계	3.38	-0.08	0.67	3.62	0.23	0.75	
미국의 우수프로그램에 대한 벤치마킹	3.92	0.38	0.75	3.54	0.23	0.75	
학생들의 일상경험과 연계	4.69	1.00	0.80	4.62	0.85	0.80	✓
사회정서학습에 대한 교사의 주관적 해석에 대한 주의	3.92	0.54	1.00	4.00	1.00	1.00	✓

시범적용을 통한 사회정서학습 표준 마련	4.15	0.69	0.75	4.15	0.69	0.75	✓
새로운 프로그램 적용보다는 기존 교육과정과의 연계	4.15	0.54	0.75	4.54	1.00	0.80	✓
전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용				4.69	1.00	0.80	✓

2차 조사에서는 12개 항목이 기준치 이상이었으나, 새로운 항목이 1개 추가된 3차 조사에서는 총 2개 항목(“사회정서학습에 대한 교사의 주관적 해석 주의(4.00)”, “(전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교 적용)”)이 증가하여 14개의 항목이 기준치를 충족하였다. 3차 조사에 1개 항목을 추가한 것은, 2차 조사의 기타의견에 “전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근이 필요하다는 지적”이 있었기 때문이었다.

구체적으로 “사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방안 마련(4.92)”, “지속적이고 일관된 적용(4.77)”, “체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용(4.69)”, “인성교육과의 긴밀한 연관성(4.69)”, “우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서적 역량과 하위 기술의 체계화를 통한 반복적 훈련(4.54)”, “새로운 프로그램 적용보다는 기존 교육과정과의 연계(4.54)”, “전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용(4.54)”은 평균 ‘4.5 이상’으로 높은 평균, 내용타당도, 합의도를 나타내었다. 그러나 “독립된 수업을 통한 주요 사회정서적 역량의 명시적 훈련(3.31)”, “학교 폭력예방교육 중심(3.15)”, “학생들이 처한 요구상황 수준에 따른 제공 교육서비스의 차별화(3.77)”, “사회정서적 역량 지식에 관한 이해보다 실천적 기술 훈련에 대한 초점(3.77)”, “교사의 자발성과 헌신을 독려하는 분위기(3.54)”, “진로교육 연계(3.62)”, “미국의 우수프로그램에 대한 벤치마킹(3.54)”은 평균·내용타당도·합의도의 기준에 미치지 못했다.

상기 추출된 항목들을 보면, 패널들이 사회정서학습을 효과적으로 적용하는데 있어 어떤 공통된 관점이 있음을 확인할 수 있다. 이러한 관점은 사회정서학습을 효과적으로 적용하기 위해 중요한 사항이라고 패널들이 합의한 항목을 바탕으로 유추한 것이므로 ‘효과적인 사회정서학습 적용 원리’라고 부를 수 있을 것이다. 본 연구자가 이렇게 도출한 ‘효과적인 사회정서학습 적용원리’는

총 여섯 가지이다. 그 원리와 각각의 근거가 된 항목을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회정서적 역량 발달을 위한 모든 교육활동을 통합적으로 조정하기 위한 체계적인 틀을 마련해야 한다.

- 체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용(4.69)
- 우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서적 역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련(4.54)

상기 조사에서 “진로연계”, “독립수업을 통한 명시적 훈련”, “학교폭력예방 중심 초점”에 관한 항목이 추출되지 못한 것은 이러한 항목들이 사회정서학습의 일부 활동만을 강조한 것이기 때문으로 해석된다.

‘IV. 사회정서학습의 이론적 배경’에서 상술한 바와 같이 CASEL의 정의에 따르면 사회정서학습은 ‘사회정서적 역량 발달에 영향을 줄 수 있는 모든 교육활동을 통합하고 체계적으로 조정하려는 과정’을 의미한다. 또한 Durlak과 동료들(2011)의 연구에 따르면 효과적인 사회정서학습 프로그램은 사회정서기술을 발달시키는 일련의 활동을 연계시키고 조정하는 계열성을 갖는 (Sequenced) 특징이 있다. 따라서 사회정서학습 본래의 의미에 부합하고, 효과적인 결과를 거두도록 하기 위해서는 통합적이고 체계적인 틀을 마련하는 것이 필수적이다. 이는 정부수준에서는 체계적인 지원을 하는 것을 의미하고, 학교수준에서는 학생의 사회정서적 역량 발달을 위해 교육활동들을 체계적으로 조정하는 일을 의미한다.

그런데 정부수준에서건 학교수준에서건 사회정서학습을 적용하여 교육 내용을 체계적으로 운영하기 위해서는 표준화된 사회정서학습 성취기준 마련이 필수적이다. 즉, 학생의 발달적 요구와 우리나라 상황에 맞는 학교급별, 학년별 사회정서학습 성취기준을 마련해서 안내하는 일이 중요하다.

둘째, 지속적이고 일관된 적용을 통한 반복적 훈련 기회의 제공이 중요하다.

- 우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서적 역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련(4.54)
- 지속적이고 일관된 적용(4.77)
- 학생들의 일상경험과 연계(4.64)

사회정서 기술 훈련을 위한 충분한 시간의 제공은, 상술한 바 있는 효과적인 사회정서학습 원리인 ‘SAFE’ 중 하나이다. Durlak 등(2011: 414)의 메타분석 연구는 사회정서적 역량과 기술 훈련을 위한 충분한 시간의 제공이 사회정서학습 프로그램 효과의 중요한 변수임을 보여준다. 이를 위해서는 실제 삶 속에서 사회정서적 역량과 기술을 학습하고 실천할 수 있도록 일상경험과 연계된 교육내용을 구성하는 것이 중요하다.

셋째, 구체적인 사회정서학습 적용 계획 마련이 필요하다.

- 효과성 검증(4.31)
- 시범적용을 통한 사회정서학습 성취기준 마련(4.15)
- 전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용 (4.69)

위 항목들 중 “시범적용을 통한 성취기준 마련, 효과성 검증”은 “단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용” 계획의 일부로서 중요하게 고려해야 할 사항들로 판단할 수 있을 것이다. 상술하였듯이 싱가포르의 “준비→발전→실행→평가”로 체계적인 시행 계획을 단계적으로 진행시킴으로써 사회정서학습의 원활한 시행을 도왔다. 또, 일리노이주는 ‘법령 마련→추진위원회 설립→사회정서학습 성취기준 채택→전문적 발달지원→지역교육청 지원→시범적용 평가’와 같은 일련의 시행 계획을 통해 사회정서학습 확산을 주도하였다. 마찬가지로 우리나라에서도 시행착오를 줄이고 사회정서학습의 효과를 높이기 위해 체계적인 적용계획 설계가 선행되어야 할 것이다.

넷째, 인성교육과 긴밀한 연관성을 가져야 한다.

- 인성교육과의 긴밀한 연관성(4.69)
- 사회정서학습에서 부족한 “공동체 감성역량”을 함께 길러주는 내용 보완 (4.08)

앞선 조사항목에서 패널들은 “우리나라에서 사회정서학습은 미국과 달리 인성교육 제도의 영향력 아래 적용될 가능성이 높기 때문에 이를 고려한 적용 방향 탐색이 중요하다”는 데 합의한 바 있다. 상론한 바와 같이 ‘사회정서학습은 인성교육 제도를 마련할 시기 인성교육 개념의 이론적 근거가 되었으며, 핵심역량은 사회정서적 역량과 긴밀한 연관이 있고, 인성교육제도의 지원시스

템은 사회정서학습이 활발히 시행되고 있는 해외 사례와 유사하며, 사회정서 학습 프로그램은 인성교육 프로그램에 풍부한 아이디어를 제공할 수 있다는 점' 등 연결지점이 많았다. 그러므로 이와 같은 연결지점을 더 찾아, 싱가포르의 '인성과 시민교육(Character & Citizenship Education) 교육과정(Ministry of Education Singapore, 2014)'처럼 체계화한다면 인성교육과의 긴밀한 연관성 속에서 효과적인 사회정서학습 실행을 모색할 수 있을 것이다.

또한 이는 사회정서학습의 본질적인 측면을 훼손하거나 왜곡하는 것은 아닐 것이다. 이는 앞서 논의한 사회정서학습의 한계점을 보완하기 위해서도 필요하다. 사회정서학습은 사회정서적 역량의 가치중립적 성격 때문에 자칫, 비도덕적 결과를 초래하거나 사회정의에 무관심한 결과를 조장하는 결과를 낳을 수 있다. 따라서 인성교육과 긴밀한 연관성을 갖도록 사회정서학습 적용 계획을 설계하는 것은 사회정서학습의 한계점을 보완하고 인성교육의 효과를 높이는 데 기여할 것이다.

이러한 맥락에서 “사회정서학습에서 부족한 공동체 감성역량을 함께 길러주는 내용을 보완해야 한다(4.00)”는 항목의 도출도 해석할 수 있을 것이다. 공동체 역량은 인성핵심역량 가운데 하나이다. 또, 「2015 개정 교육과정(교육부, 2015b)」은 ‘추구하는 인간상’에서 공동체 의식을, 「인성교육진흥법(2014)」은 ‘인성교육 개념’을 정의하는 조항에서 공동체와 더불어 살아가는 것을 강조하고 있다.

그런데, Blum(2007)은 공동체의식의 의미를 분석하면서 ‘공유하는 가치’ 보다는 ‘소속감, 편안함, 친밀감’ 혹은 ‘연대성이나 집단에 대한 충성’, ‘구성원 상호간에 느끼는 강렬한 개인적 책임감과 배려’가, 실재하는 공동체 의식의 개념에 가깝다고 설명한 바 있다. 즉, 공동체 의식은 생각이나 사고보다는 감성과 더 밀접한 연관을 지닌 것으로 학생의 정서적 발달에 초점이 있는 사회정서학습과의 연관성을 생각해 볼 수 있다. 그러나 CASEL이 정의하는 사회정서학습의 다섯 가지 역량 중에는 직접적으로 ‘공동체 감성’, ‘공동체 의식’을 언급하는 부분을 찾아볼 수 없는데, 왜냐하면 기본적으로 사회정서학습은 문제 상황에 대한 개인적 대처 전략과 기술을 발달시키는 데 초점이 맞춰져 있는 프로그램이기 때문이다. ‘관계 기술’ 역량에서 ‘사회적 참여와 협동’ 기술, ‘책임 있는 의사결정’ 역량에서 ‘윤리적 의사결정’ 기술이 공동체 의식과 관련이 있지만, 그것은 이와 같은 역량과 기술이 직접적으로 공동체 의식의 발달을 돕기 위한 것은 아니며, 개인의 성공적인 삶을 위해 필요한 역량과 기술로서 제

시된 것이라는 점에서 한계가 있다.

그럼에도 불구하고 김은정 등(2015)은 사회정서학습이 개인의 공감능력과 타인과 긍정적인 관계 형성 발달을 돕기 때문에 공동체 구성원 간에 정서적 유대감을 높여줌으로써 공동체 의식 발달에 효과가 있을 것이라고 가정하고, 초등학생을 대상으로 실험을 실시하여 그 효과를 입증한 바 있다. 따라서 비록 사회정서학습이 직접적으로 공동체 의식 발달을 목표로 하지는 않지만, 이를 보완할 수 있는 교육과정과 연계한다면 우리나라 인성교육이 목표로 하는 공동체 의식 발달을 위해 매우 효과적인 역할을 할 것으로 기대할 수 있을 것이다.

다섯째, 학교와 학급의 특수성을 고려하여 적용해야 한다.

- 학교, 학급의 특수성을 고려한 적용(4.23)

상술한 바와 같이 ‘학교와 지역, 학생의 특성’에 대한 고려는 사회정서학습 프로그램을 선정할 때 반드시 고려해야 하는 중요 요소이다. 사회정서학습 연구자들은 사회정서학습 프로그램이 단지 복사해서 배포하라고 만들어진 것이 아니라, 아이디어와 전략을 제공하는 역할을 할 뿐이며, 학교와 교사는 반드시 자신만의 이슈와 요구, 자원에 맞게 프로그램을 조정해야 한다고 강조한다(Pasi, 2001). 인성교육종합계획 역시 학교별로 교육계획 수립 시 인성교육 계획을 반영시켜 인성교육 목표 및 실천 요소를 설정하고 특색 있게 운영할 것을 명시하고 있다. 따라서 우리나라에서 사회정서학습 적용이 확산된다면, 학교가 사회정서학습 프로그램들을 시행하는 단계에서, 학교나 학급의 특성에 맞게 프로그램을 개발하거나 조정하도록 안내하는 일이 필요할 것이다.

또한, 앞서 살펴본 바와 같이 싱가포르의 사회정서학습 시범학교들이 자신의 학교 상황에 맞는 사회정서학습 프로그램을 개발하고, 성과와 아이디어를 다른 학교와 공유하는 방식으로 적용을 확대해간 모범적인 사례였다. 이처럼 학교와 학급의 특수성을 고려하는 것은 사회정서학습 프로그램을 개발하는 데 있어 효과적인 전략이 될 수 있다. 그러므로 우리나라도 싱가포르와 같은 방식의 사회정서학습 프로그램 개발과 보급을 고려해 볼 수 있을 것이다.

여섯째, 학교현장의 반응을 고려하여 점진적으로 적용해야 한다.

- 사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방

안 마련(4.92)

- 전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용(4.54)
- 새로운 프로그램 적용보다는 기존 교육과정과의 연계(4.54)
- 운영 과정과 결과에 대한 학생·학부모를 비롯한 교육공동체 구성원과의 소통(4.23)

사회정서학습 시행이 학교 현장에 부담을 증가시켜서 교사들의 에너지를 소진시키거나 거부감으로 인해 형식적으로 시행해버리는 것에 대한 우려는 본 조사에서 일관되게 나타나는 사항이었다. 점진적으로 접근해야 한다는 것은 적용에 있어 주요 전략이 아니라 유의할 사항이기 때문에 실행원리의 마지막 순서로 진술하였지만, “사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방안을 마련해야 한다”는 항목의 평균점수(4.92)가 가장 높았다는 점은 그만큼 패널들이 이를 중요한 사항으로 인식하고 있음을 나타낸다. “교사의 자발성과 헌신을 독려하는 분위기”, “학생들이 처한 요구상황 수준에 따른 제공 교육서비스의 차별화” 항목이 추출되지 못한 것도 해당 항목의 내용이 바람직하지 못한 것이라기보다는 현장 교사들에게 부담감을 주지 않으려는 패널들의 인식 때문은 아닌지 추측해 볼 수 있다.

현재, 「인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)」은 학교별 특수성을 반영한다는 취지에서 학교별로 인성교육계획을 반영한 학교교육계획에 반영하도록 하고 있는데, 적지 않은 교사들이 이를 업무 증가로 여기고, 다른 학교의 계획을 모방하거나, 인성관련 행사를 일부 포함시키는 식의 형식적인 대응을 하고 있다. 따라서 사회정서학습을 적용한 인성교육이 실효를 거두도록 하기 위해서는 교사들에게 부담이 되지 않도록 하면서도 내실 있는 계획을 세우도록 구조적인 지원을 할 필요가 있다.

이러한 지원에는 활용할 수 있는 사회정서학습 프로그램에 대한 목록 제공, 혹은 적용 매뉴얼이나 가이드라인 보급, 코칭 지원이 포함될 수 있을 것이다. 예를 들어 앞서 호주의 Kidsmatter와 Mindmatters는 사회정서학습을 포함한 정신건강 증진을 위한 일련의 활동을 개별학교가 체계적으로 계획하고 시행할 수 있도록 돕기 위한 시스템이다. Kidsmatter와 Mindmatters는 온라인상에 포털 사이트를 만들어 교사와 시행담당자를 위한 각종 연구와 자료, 가이드를 제공하고, 일대일이나 단체 게시판을 통해 전문적인 자문을 받을 수 있도록 하고 있다. 또한, 미국 RAND 연구소의 GTO 접근³⁵⁾이나 CASEL의 루브릭,

시행지침은 사회정서학습 프로그램 시행을 안내하는 시스템을 제공한다.

이 밖에도 “학교 구성원과의 소통”, “기존 교육과정의 연계” 등도 전면적이고 일시적으로 사회정서학습을 적용할 때 생길 수 있는 반발과 부작용을 고려한 것이라고 볼 수 있을 것이다. 운영과정과 결과를 평가할 때 학교 구성원이 참여하고, 학교의 모든 교육과정과 사회정서학습 프로그램을 연계시키는 것은 사회정서학습 본래의 취지에 부합하는 것이기도 하다.

이에 덧붙여, 위 사회정서학습 적용원리에서 근거로 제시하지 않은 도출 항목으로 “사회정서학습에 대한 교사의 주관적 해석에 대한 주의”가 있었다. 상술한 바와 같이 Humphrey(2011)와 Zins 등(2004)은 미국에서 사회정서학습이 명상법이나, 심리치료, 가정연계프로그램 등 편협한 의미로 받아들여지는 경우가 있음을 지적한 바 있다. 또한 사회정서학습은 그 이론적 토대가 견고하지 못하고, 광범위한 이론들로부터 아이디어를 얻기 때문에 일부 이론의 배타적 실천이 사회정서학습을 실천하는 것으로 오해를 불러일으키기 쉽다는 점을 앞에서 지적했었다. 가령 우리나라에서는 정서지능이 대중적으로 널리 알려진 바 있고, 최근까지 감정코칭이나 뇌교육이 많은 관심을 받고 있어 사회정서학습을 포괄적인 과정이 아니라 이러한 내용을 가르치는 것으로 축소하여 이해되는 경우가 발생할 가능성이 있다. 따라서 전문적 코칭이나 교사연수를 계획할 때, 사회정서학습에 대해 관리자나 교사들이 편협하게 이해하거나 오해하지 않도록 주의하여 교육 내용을 구성해야 할 것이다.

이와 비슷한 맥락에서, “사회정서적 역량 지식에 관한 이해보다 실천적 기술 훈련 초점” 항목이 도출되지 못한 이유도 해석할 수 있을 것이다. 예일 대학교에의 정서지능 센터에서 개발한 ‘RULER 프로그램’이 기초하는 이론에 따르면, 정서역량은 정서를 ‘인식(Recognize), 이해(Understanding), 명명(Labeling), 표현(Express), 조절(Regulate)’하는 방법을 배움으로써 발달한다(Brackett 외, 2010). 즉, 사회정서학습은 CASEL의 정의에서 보듯이 인지적·정의적·행동적 영역의 통합적 접근을 강조함으로 ‘실천적 훈련’처럼 어느 한 부분을 강조하기 보다는 통합적인 접근을 중시한다. 다시 말해서 사회정서적 역량 지식에 대한 인지적 학습과 이해 역시 사회정서학습의 중요한 부분이므로 균형 있게 다루어져야 한다. 하지만, 우리나라의 경우 지식위주의 학습에

35) GTO(Getting To Outcome)는 학교의 요구와 자원에 적절한 프로그램을 고르고, 실행하고, 평가하는 것을 돕는 과정으로 CASEL의 실행 지침보다 더 개별 학교나 학급의 특수성을 잘 반영할 수 있도록 안내한다는 평가를 받고 있다(Wright 외, 2015: 500).

경도되어 있음을 생각해 볼 때 실천 기술 훈련에 대한 강조는 그동안의 문제를 환기시켜준다는 점에서 강조될 필요가 있을 것이라고 생각된다.

(2) 학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술

〈표Ⅵ-14〉 초등학교 중점 사회정서적 역량과 하위 기술

추출항목 초등	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (✓)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
자기인식 역량	4.85	1.00	1.00	4.92	1.00	1.00	✓
자기 관리 역량	4.85	1.00	1.00	4.92	1.00	1.00	✓
사회적 인식 역량	4.46	0.54	0.80	4.46	0.85	0.80	✓
관계관리 역량	4.62	0.69	1.00	4.54	0.85	0.80	✓
책임 있는 의사결정 역량	4.00	0.38	0.50	3.92	0.54	1.00	
자신의 정서 인식과 명명	4.77	0.85	1.00	4.77	0.85	1.00	✓
정서이해 (상황과 원인 이해)	4.62	0.85	0.80	4.69	0.85	1.00	✓
강점인식	4.54	0.85	0.80	4.69	1.00	0.80	✓
자기효능감	4.38	0.69	0.80	4.46	0.85	0.80	✓
영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	3.54	0.23	0.75	3.31	-0.23	0.67	
자기 수용(존중)	4.62	0.85	0.80	4.54	1.00	0.80	✓
불안·분노·우울을 표현하고 대처하기	4.62	0.85	0.80	4.62	0.85	0.80	✓
충동·공격성·반사회적 행동 통제	4.69	0.85	1.00	4.69	0.85	1.00	✓
스트레스 조절	4.31	0.54	0.80	4.38	0.69	0.80	✓
집중하기	4.46	0.85	0.80	4.69	1.00	0.80	✓
목표 설정 및 계획, 수정	4.00	0.54	1.00	4.31	0.85	0.75	✓
긍정적 동기 부여와 희망	4.62	0.85	0.80	4.84	1.00	1.00	✓
타인의 감정 인식	4.69	0.85	1.00	4.77	1.00	1.00	✓
타인에 대한 존중	4.77	0.85	1.00	4.77	1.00	1.00	✓
경청	4.85	1.00	1.00	4.69	0.85	1.00	✓
공감	4.77	0.85	1.00	4.69	0.85	1.00	✓
역할채택	4.62	0.85	0.80	4.54	0.85	0.80	✓
다양성 존중	4.38	0.85	0.75	4.46	0.85	0.80	✓
효과적인 정서표현	4.69	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
의사소통	4.69	1.00	0.80	4.85	1.00	1.00	✓
관계형성	4.69	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
도움주고 받기	4.62	0.85	0.80	4.69	0.85	1.00	✓
갈등관리, 협상 거절	4.23	0.69	0.75	4.31	0.85	0.75	✓
사회적 참여와 협동	4.08	0.69	1.00	4.38	1.00	0.75	✓
자기주장, 리더십, 설득	4.00	0.69	1.00	4.08	0.69	1.00	✓
상황인식과 문제 분석	4.46	1.00	0.75	4.23	0.85	0.75	✓
문제 해결	4.31	0.69	0.75	4.23	0.85	0.75	✓
스스로 평가하고 반성하기	4.15	0.54	0.75	4.31	0.69	0.75	✓
윤리적 결정하기	3.92	0.38	0.75	3.85	0.38	0.75	

2차·3차에서 모두 중점 사회정서역량으로는 “책임 있는 의사결정”이, 하위 기술 중에서는 “영성 갖기”와 “윤리적 결정하기”가 기준치에 미달하였다. 영성

은 “sense of spirituality(Kress & Elias, 2006)”를 번역한 것으로 엄밀히 말해서 ‘영성의 감각’이다. 정창우(2013a: 289)는 이를 ‘삶의 의미와 목적감’이라고 풀어 번역하였다. 기타의견으로 “영성이라는 낱말의 표현은 종교적인 느낌이나서 학교에서 적용 시 저항이 있지 않을까 우려된다.”는 지적이 있었다. 하지만 영성(spirituality)은 인간이 근본적으로 초월적 존재를 인식하는 존재임을 전제한 것으로, 반드시 종교 혹은 종교생활을 통해서만 설명되는 것은 아니다(김봉제, 2014). 예를 들어 ‘신(神)’이 아니라 ‘자연’이나 ‘생명’에 대한 경외감을 가지고 겸허하게 성찰하려는 태도를 가진다면 이 역시 영성이라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 일반적으로 오해를 불러일으킬 소지가 있다면 학교 현장에 안내할 때 유의하여 제시할 필요가 있을 것이다.

부연하여 현재 도덕교과는 ‘자연·초월적인 존재와의 관계’에서 영성을 다루고 있는데, 예를 들어 중학교의 ‘마음의 평화와 도덕적 삶’ 단원에서 “① 인간의 고통은 왜 생기는 것일까? ② 모든 것을 용서할 수 있을까? ③ 마음을 어떻게 다스릴 수 있을까?”와 같은 내용으로 반영되고 있다(교육과학기술부, 2012: 3-45). 더불어, Peterson과 Seligman은 성격 강점 요소로 영성을 포함시켰으며, Zohar는 영성 교육의 12가지 요소로 “자기인식, 자발성, 비전과 가치주도, 통합적 안목, 연민, 다양성의 인정, 자립적 태도, 겸손함, ‘왜’라는 질문, 재구성 능력, 역경에 대한 긍정적 태도, 소명의식”을 제시한 바 있다(김봉제, 2014). 이를 미루어 볼 때, “영성의 감각을 갖는 것”은 ‘자기인식, 회복탄력성, 긍정적 태도, 마음의 평안, 타인에 대한 이해’와 같은 사회정서학습의 주요 요소들과 관련이 깊은 것으로서 포함시킬 만한 중요한 기술이라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고, 초월적 존재에 대한 인식은 기본적으로 추상적 사고와 연관 있는 것으로, 발달적으로 형식적 조작 추론에 미숙한 어린 연령으로 갈수록 교육적 적합성이 떨어진다고 볼 수 있다. 초등학교 단계에서 영성이 주요 기술로 추출되지 못한 것은 이러한 맥락에서 해석할 수 있을 것이다.

또한 ‘책임 있는 의사결정’과 ‘윤리적 결정하기’가 초등학교 주요 기술로 추출되지 못한 것도 인지발달과 관련된 적합성 문제로 해석할 수 있을 것이다. Kohlberg(1984: 174-176; 정창우: 43에서 재인용)에 따르면, 도덕성 발달 단계가 낮을수록 옳음에 대한 사고 대상은 개인의 문제에 집중되며, 발달 단계가 높을수록 대인관계를 넘어 사회 체제와 보편적 규칙·원리에 대한 것으로 확대된다. 그러므로 공동체의 구성원으로서 ‘책임 있는 의사 결정’과 ‘윤리적 결정하기’와 같은 기술을 훈련하는 것은 적어도 4단계 ‘인습 수준’ 이후가

되어야 가능하다. 콜버그의 발달단계 이론이 연령 별 특징을 규정한 것이 아니라 계열성을 제시한 것이지만 일반적으로 초등학교 연령 수준의 아이들이 4단계의 도덕적 추론을 하는 것이 어렵다. 그러므로 동 항목들이 초등학교의 주요 사회정서 기술로 추출되지 않은 것은 타당하다고 생각된다.

〈표Ⅵ-15〉 중학교 중점 사회정서적 역량과 하위기술

추출항목 중등	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (✓)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
자기인식 역량	4.85	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
자기관리 역량	4.85	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
사회적 인식 역량	4.77	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
관계관리 역량	4.77	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
책임 있는 의사결정 역량	4.69	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
자신의 정서 인식과 명명	4.23	0.54	0.75	4.31	0.85	0.75	✓
정서이해 (상황과 원인 이해)	4.46	0.85	0.80	4.54	0.85	0.80	✓
강점인식	4.77	1.00	1.00	4.69	1.00	0.80	✓
자기효능감	4.69	1.00	0.80	4.54	0.85	0.80	✓
영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	4.46	0.69	0.80	4.31	0.69	0.75	✓
자기 수용(존중)	4.69	0.85	1.00	4.77	1.00	1.00	✓
불안·분노·우울을 표현하고 대처하기	4.69	1.00	0.80	4.85	1.00	1.00	✓
충동·공격성·반사회적 행동 통제	4.69	1.00	0.80	4.85	1.00	1.00	✓
스트레스 조절	4.62	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
집중하기	4.62	1.00	0.80	4.69	1.00	0.80	✓
목표 설정 및 계획, 수정	4.54	0.85	0.80	4.54	1.00	0.80	✓
긍정적 동기 부여와 희망	4.69	1.00	0.80	4.85	1.00	1.00	✓
타인의 감정 인식	4.54	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
타인에 대한 존중	4.54	1.00	0.80	4.92	1.00	1.00	✓
경청	4.62	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
공감	4.62	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
역할채택	4.54	0.85	0.80	4.62	0.85	0.80	✓
다양성 존중	4.77	1.00	1.00	4.77	1.00	1.00	✓
효과적인 정서표현	4.77	1.00	1.00	4.77	1.00	1.00	✓
의사소통	4.77	1.00	1.00	4.77	1.00	1.00	✓
관계형성	4.77	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
도움주고 받기	4.54	0.69	0.80	4.62	0.85	0.80	✓
갈등관리, 협상 거절	4.85	0.85	1.00	4.69	0.85	1.00	✓
사회적 참여와 협동	4.62	0.85	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
자기주장, 리더십, 설득	4.77	1.00	1.00	4.38	0.85	0.75	✓
상황인식과 문제 분석	4.69	1.00	0.80	4.62	1.00	0.80	✓
문제 해결	4.69	1.00	0.80	4.62	1.00	0.80	✓
스스로 평가하고 반성하기	4.69	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
윤리적 결정하기	4.54	0.69	0.80	4.46	0.69	0.80	✓

중학교에 대해서는 모든 항목이 기준치 이상의 평균·내용타당도·합의도를 나타냈다.

〈표 VI-16〉 고등학교 중점 사회정서적 역량과 하위기술

추출항목 고등	2차 조사 결과			3차 조사 결과			추출 여부 (✓)
	평균	CVR	합의도	평균	CVR	합의도	
자기인식 역량	4.54	0.85	1.00	4.46	0.85	0.80	✓
자기관리 역량	4.62	0.85	1.00	4.69	0.85	1.00	✓
사회적 인식 역량	4.77	1.00	1.00	4.69	0.85	1.00	✓
관계관리 역량	4.85	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
책임 있는 의사결정 역량	5.00	1.00	1.00	4.92	1.00	1.00	✓
자신의 정서 인식과 명명	4.08	0.38	0.50	3.85	0.38	0.75	
정서이해 (상황과 원인 이해)	4.23	0.54	0.75	4.00	0.69	1.00	✓
강점인식	4.62	1.00	0.80	4.46	1.00	0.75	✓
자기효능감	4.77	1.00	1.00	4.69	1.00	0.80	✓
영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	4.92	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
자기 수용(존중)	4.69	1.00	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
불안·분노·우울을 표현하고 대처하기	4.54	0.85	0.80	4.54	1.00	0.80	✓
충동·공격성·반사회적 행동 통제	4.31	0.69	0.75	4.62	1.00	0.80	✓
스트레스 조절	4.77	0.85	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
집중하기	4.62	0.85	0.80	4.69	0.85	1.00	✓
목표 설정 및 계획, 수정	4.69	0.85	1.00	4.69	0.85	1.00	✓
긍정적 동기 부여와 희망	4.62	0.85	0.80	4.85	1.00	1.00	✓
타인의 감정 인식	4.23	0.69	0.75	4.38	0.85	0.75	✓
타인에 대한 존중	4.23	0.69	0.75	4.38	0.85	0.75	✓
경청	4.23	0.69	0.75	4.38	0.85	0.75	✓
공감	4.31	0.69	0.75	4.38	0.85	0.75	✓
역할채택	4.38	0.69	0.80	4.77	1.00	1.00	✓
다양성 존중	4.54	0.69	0.80	4.92	1.00	1.00	✓
효과적인 정서표현	4.31	0.69	0.75	4.38	0.85	0.75	✓
의사소통	4.31	0.69	0.75	4.38	0.85	0.75	✓
관계형성	4.46	0.85	0.80	4.46	0.85	0.80	✓
도움주고 받기	4.15	0.54	0.75	4.15	0.69	0.75	✓
갈등관리, 협상 거절	4.69	1.00	0.80	4.62	1.00	0.80	✓
사회적 참여와 협동	4.77	1.00	1.00	4.92	1.00	1.00	✓
자기주장, 리더십, 설득	4.77	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
상황인식과 문제 분석	4.85	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
문제 해결	4.85	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓
스스로 평가하고 반성하기	4.92	1.00	1.00	4.92	1.00	1.00	✓
윤리적 결정하기	5.00	1.00	1.00	4.85	1.00	1.00	✓

고등학교에 대해서는 2차와 3차 조사에서 모두 “자신의 정서인식과 명명”

을 제외한 모든 항목들이 평균·내용타당도·합의도 기준 이상의 값을 나타내었다. 앞서 서술한 바와 같이 사회정서학습의 주요 배경이론인 ‘차별적 정서이론’과 관련한 실험연구들은 아동초기가 정서인식을 학습하는 데 있어 중요한 시기임을 입증한다. Izard(2002)에 따르면, 생애 초기는 예리한 정서적 지식을 기르는 내적 체계 연결의 발달에 영향을 주는 중요한 시기이므로, 중·고등학생보다는 초등학생이나 미취학 아동을 대상으로 한 사회정서학습 프로그램들은 정서적 지식과 조절에 초점을 둔 내용에 상대적으로 많은 부분을 할애해야 한다. 그러므로 ‘정서인식과 명명’ 항목이 고등학교 주요 기술로 추출되지 못한 것은 상대적으로 동 항목이 초등학교에서 특별히 더 중요함을 고려한 결과라고 볼 수 있겠다.

그런데 앞서 밝혔던 것처럼 본 조사를 통해 학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술의 우선순위를 정하는 것에 대한 문제제기가 다수 있었다. 기타 의견으로 제시된 이와 같은 문제제기를 정리하면 아래와 같다.

- 모든 학교급에서 사회정서적 역량과 기술이 중요하며, 학교급별에 따라 달라지는 것은 사회정서적 역량과 관련된 구체적인 내용과 수업전략 등이다. (예, 초등학교 수준에서 먼저 자기 정서 인식, 자기 정서 조절을 중요하게 다루어야 할 것이다. 그러나 정서의 자연스러운 발달 측면에서는 그러하나, 중학교와 고등학교 수준에서도 자기 정서 인식과 자기 정서 조절이 여전히 중요한 과제로 대두된다. 이는 중학교나 고등학교 수준에서의 학생들의 발달 수준에 따라 세상을 바라보는 가치관의 변화와 더 넓어진 인간관계, 삶에 대한 더 현실적인 관계의 확장 등에 따른 정서적 위기가 발생하기 때문이다. 따라서 이전에 느껴보지 못한 새로운 정서가 발생하고 이를 인식하고 조절하는 능력이 필요하게 된다.)
- 중요한 기술의 필요나 중요도는 전문가보다는 학생의 실태에 기반 하는 것이 더 낫다.
- 특정 역량과 기술을 추출하기보다는 초, 중, 고 연계선상에서의 역량 변화 및 하위 기술 부분에 관한 점진적 확대 모델 제시가 필요하다.
- 학교급별 우선순위는 있으나 중요도를 표시하다보니 거의 모든 항목에 ‘매우 그렇다’라고 표시할 수밖에 없어, 질의 방식을 바꾸는 것이 필요하다.
- 리커트척도로 표시하는 조사도구로 학교급별 우선순위를 두어야 할 사회정서적 역량과 하위기술을 추출하는 것은 분별력이 떨어져 적절하지 못하다. 학교급별로 중요한 사회정서적 역량과 하위기술의 우선

순위를 매기는 조사가 필요하다.

- (영성, 윤리적 결정 같은 좀 더 추상적인 기술을 제외한) 모든 사회정서적 역량과 하위기술이 모든 학교급에서 중요하므로, 학교급에 따라서 구체적인 목표, 수업 전략, 활동내용, 관련 예시 등이 어떻게 달라질 수 있을지를 묻는 것이 더 필요하다.

그럼에도 불구하고 리커트척도에 중요도를 표시하는 방법으로 학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술을 추출한 이유가 있었다. 이를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 조사에서 ‘학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술’ 항목들을 추출한 것은, 학교급별로 무게중심을 두어야 하는 역량과 기술을 파악하기 위한 것도 있었지만, 구체적으로 어떤 사회정서적 역량과 기술을 ‘중점적으로 다루어야 할 내용’으로 선정할지 정하기 위함이었다. 1차 개방형 설문조사에서 ‘중점적으로 다루어야 할 내용’으로 패널 자신이 특별히 중요하게 생각하는 구체적인 사회정서적 역량과 기술을 응답하는 경우가 다수 있었으나, 이는 전체 사회정서적 역량과 기술의 일부에 불과했기 때문에, 2차 조사에서는 일반적인 사회정서적 역량과 하위기술들을 모두 제시하고 패널들로 하여금 타당성을 판단할 수 있도록 하였다. 2차 설문지에 제시한 사회정서적 역량과 하위기술 표는 미국의 주요 사회정서학습 연구에 나타난 사회정서적 역량과 하위기술을 정리한 표들을 검토하고, 이들 중 공통적으로 나타나는 요소를 보다 포괄적으로 담고 있는 것을 채택하여 정리한 것이다. 결국, 본 연구의 조사지에 제시된 사회정서적 역량과 하위기술은 1차 개방형 설문조사의 응답이 아니라 본 연구자가 임의로 선정하여 제시한 것이므로, 이에 대한 전문가 패널들의 타당성 검증이 필요했다.

둘째, 우선순위를 매기는 방법은 항목의 내용타당성과 합의도를 분석할 수 없으므로 델파이조사도구로서 사용할 수 없었다. 일반 설문조사와 달리 델파이조사는 연구자가 정한 문항에 대한 조사 결과의 산술적인 크기가 아니라, 전문가 집단이 제시한 문항에 대한 상호 논의와 조율을 통해 합의를 도출하는 연구방법이다. 일반 설문조사가 산술적인 크기를 활용하여 타당성을 검증한다면, 델파이조사는 해당분야에 대한 전문가의 권위에 근거하여 조사결과가 타당할 것이라고 가정한다. 왜냐하면 델파이조사는 해당 분야를 잘 모르는 다수의 의견보다 전문가 한명의 판단이 더 적절할 것이라는 전제를 가정한 방법이

기 때문이다. 그러므로 델파이조사는 일반적으로 리커트 척도를 사용하여 전문가들이 타당하다고 합의하는 항목의 도출을 목표로 한다.

학교급별로 우선적으로 중점을 두어야 할 역량과 기술에 대한 우선순위를 매기는 것은 가능할 수 있으나, 그러한 방법은 ‘교육과정 설계 전문가, 심리학자, 인성교육 전문가, 교사, 교육정책가, 학부모 등’ 관계된 다양한 분야의 사람들을 조사대상으로 규모 있게 선정하여 질의하는 일반 설문조사 방식에서 더 적절할 것이다. 만약 이러한 방식으로 설문지를 제작할 때, 학교급과 연령에 따른 인성 실태, 발달적 적합성, 사회적 요구 등을 종합적으로 고려하여 문항을 구성한다면, 구체적인 사회정서학습 내용과 목표, 성취기준을 체계적으로 계열화할 때 적절하게 활용될 수 있을 것이다.

그럼에도 불구하고 기타의견에서 위와 같은 유사한 지적들이 다수 있었고, 타당한 점이 있기 때문에 이를 반영한 타당성 검증이 필요했다. 이에 따라 중점 사회정서적 역량과 하위기술을 묻는 것이 타당한지에 대해 묻는 문항을 3차 질문지에 추가하였다. 그 결과는 <표VI-17>과 같이 나타났다. 즉, 사분점 간 구간이 ‘2’로 합의점을 구할 수 없었고, 최빈값도 ‘2’로, ‘아니다’로 응답한 수도 다수 있었다. 따라서 여기서는 중점 사회정서적 역량과 하위기술 항목 응답 결과를 그대로 제시하여 분석하고, 기타의견 등에 제시된 문제점에 대한 논의를 보충하는 것은 타당하리라고 본다.

<표VI-17> ‘중점 사회정서적 역량과 하위기술’ 질의의 타당성

추출항목(다수응답순)	3차 조사 결과						
	평균	표준편차	최빈값	Q ₁	Q ₃	Q ₃ - Q ₁ < 1 (✓)	Q ₃ - Q ₁ ≤ 1 (✓)
학교급별로 특정 사회정서적 역량과 하위기술을 추출하는 것은 적절하지 못하다.	2.77	1.30	2	2	4		

조사결과를 전체적으로 볼 때, 인지·도덕성 발달 단계 상 연령에 맞지 않은 항목을 제외시키고, 평균 점수가 높은 사회정서적 역량과 기술에 강조점을 두어 보면, 학교급별로 우선순위를 두어 다루어야 할 사회정서적 역량의 대강을 파악할 수 있다. 초등학교의 경우 중점 사회정서적 역량의 평균점수를 보면 ‘자기인식(4.92)’에서 ‘책임 있는 의사결정(3.92)’으로 갈수록 낮아졌다. 중학

교의 경우는 다섯 가지 역량의 평균점수가 비슷한 반면, 고등학교의 경우는 ‘자기인식(4.46)’에서 ‘책임 있는 의사결정(4.92)’로 갈수록 높아졌다.

결론적으로 학교급별로 추출되지 못한 항목이 소수 있었으나 대부분의 항목이 타당한 역량과 기술로 추출되었다. 그러므로 이후 사회정서학습의 목표와 내용을 논의할 때 위 사회정서적 역량과 기술을 주요 사회정서학습 내용요소로 포함시키고, ‘효과적인 사회정서학습을 위한 조건과 전략’, ‘학교급별 강조점’ 조사결과를 함께 고려함으로써 보다 구체적이고 체계적으로 사회정서학습 적용방향을 설정할 수 있을 것이다.

6. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할

〈표 VI-18〉 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할에 대한 인식

추출항목	2차 조사 결과				3차 조사 결과					
	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	Q ₃ - Q ₁ <1 (✓)	Q ₃ - Q ₁ ≤1 (✓)
인성교육의 주관교과로서 사회정서학습 적용을 주도하기에 적합하다.	4.31	4	4.00	5.00	4.31	5	4.00	5.00		✓
사회정서역량과 도덕성은 공통의 목표를 두고 실행될 수 있는 내용적 연계성이 높다.	4.31	4	4.00	5.00	4.62	5	4.00	5.00		✓
사회정서학습의 현실적 적용 가능성이 가장 높은 교과이다.	4.31	5	4.00	5.00	4.31	5	4.00	5.00		✓
수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다.	3.69	4	3.00	4.50	3.85	4	3.50	4.00	✓	✓
도덕교과만을 사회정서학습을 다룰 수 있는 영역으로 축소해서는 안 된다.	4.38	4	4.00	5.00	4.69	5	4.00	5.00		✓

‘사회정서학습의 적용에 있어 도덕교과의 역할에 대한 인식’에 관해서는 모든 항목의 사분점간 구간이 ‘1 이하’로 기준치를 충족하였다. 이는 2차 조사에서 4개였던 것이 1개(“수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다(3.85)”)가 추가되어 총 5개로 증가한 것이다.

상기 항목 중 “수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다”는 항목은 2차 조사에서 평균이 ‘3.69’로 높지 않은 편이었고, 사분점간 구간도 ‘1.5’로 합의도도 낮았다. 이와 관련하여 “주요 교과에 비해 도덕 교과의 수업 시수가 적지만 사회정서학습을 도덕 교과에 새로 추가한다는 의미보다는 이미 도덕 교과에서 다루는 내용이 사회정서학습과 맞닿아 있는 부분이 많기 때문에 수업 시수에 관련된 문제는 아니라고 생각한다.”는 기타의견이 있었다.

〈표VI-19〉는 ‘사회정서학습 적용에 있어 도덕교과가 담당해야 할 역할’에 대한 결과를 나타낸 것이다.

〈표VI-19〉 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과가 담당해야 할 역할

추출항목	2차 조사 결과				3차 조사 결과					
	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	평균	최빈값	Q ₁	Q ₃	Q ₃ - Q ₁ <1 (✓)	Q ₃ - Q ₁ ≤1 (✓)
중요한 사회정서기술의 명시적 학습과 훈련을 담당해야 한다.	4.31	4	4.00	5.00	4.38	4	4.00	5.00		✓
교과연계·교과통합 프로그램의 모델이 되어야 한다.	4.34	4	4.00	5.00	3.54	5	4.00	5.00		✓
국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다.	3.46	3	2.50	5.00	3.08	3	3.00	3.50	✓	✓
학교단위에서 사회정서학습 운영을 주도해야 한다.	3.85	4	3.00	4.00	3.54	4	3.00	4.00		✓

‘사회정서학습의 적용에 있어 도덕교과의 역할’에 대해서는 모든 항목의 사

분점간 구간이 '1 이하'로 기준치를 충족하였다. 이는 2차 조사에서 3개였던 것이 “국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다(3.08)”는 항목이 추가되어 총 4개로 증가한 것이다.

새롭게 추가된 상기 항목은 2차 조사에서 사분점간 구간이 '1.5'로 낮은 합의를 보였다. 이와 관련된 기타의견으로는 “특정 교과가 CASEL과 같은 자문센터 역할을 하기에는 한계가 있다.”는 것과 “사회정서학습은 특정 교과에만 치우쳐 집중적으로 지도되어야 할 사항이 아니다.”라는 지적이 있었다. 동항목은 3차 조사에서 평균 '3.08'로 보통이라는 수준에서 합의를 이루었다.

상기 두 조사에서 합의된 항목 중 “사회정서적 역량과 도덕성은 공통의 목표를 두고 실행될 수 있는 내용적 연계성이 높다(4.62)”와 “인성교육의 주관교과로서 사회정서학습 적용을 주도하기에 적합하다(4.31)”, “사회정서학습의 현실적 적용 가능성이 가장 높은 교과이다(4.31)”는 도덕교과가 인성교육의 주관교과이며 내용적으로 연관성이 높기 때문에 현실적 적용 가능성이 높은 교과임을 보여준다. 이러한 관점에서 도덕교과의 역할로 “중요한 사회정서기술의 명시적 학습과 훈련을 담당해야 한다”는 항목 역시 도출된 것이라고 해석할 수 있을 것이다. 사회정서학습과 도덕교육과의 관계는 앞의 ‘사회정서학습의 인성교육적 함의’에서 논의한 내용으로도 지지된다. 즉, 사회성 및 정서발달은 도덕성 발달과 밀접한 관련이 있기 때문에 도덕교육에 있어 중요한 부분으로 다루어져야 한다.

한편, 상론한 바와 같이 “주요 사회정서적 역량의 명시적 훈련”은 사회정서학습이 효과를 거두기 위해 중요한 요소이다(Durlak 외, 2011). 미국의 사회정서학습 프로그램처럼 여러 해 동안 지속되는 명시적 수업을 적어도 일주일에 1회 이상 제공하기 위해서는 현재의 학교교육과정 내에서 공간을 찾는 일이 필요하다. 기존의 교육과정 안에서 명시적 수업을 계획할 여지가 있는 자유학기제 선택활동이 중학교 일부학년에 집중되어 있음을 고려할 때, 지속적이고 정기적인 명시적 수업을 계획할 가능성이 있는 것은 ‘도덕교과 수업시간’과 ‘창의적 체험활동 시간’이다. 그런데 창의적 체험활동은 전 학년에 시간이 배정되어 있고, 학교와 교사의 재량에 따라 자유롭게 수업 주제를 선택할 수 있다는 장점이 있지만, 모든 교과 교사가 가르치기 때문에 사회정서적 역량을 가르치는 수업을 효과적이고 책임감 있게 맡을 교사의 전문성이 부족하다는 단점이 있다. 반면 도덕교과는 내용적으로 연관성이 높기 때문에 연계하여 가르칠 수 있고, 교사가 관련된 배경지식과 수업전략을 잘 알고 있으며, 수업에

대한 책임감이 높을 것이라고 기대할 수 있는 장점이 있다.

그러나 “주요 교과에 비해 수업시수가 적기 때문에 주어진 필수 진도 내용을 가르쳐야 함을 고려한다면 사회정서학습을 연관지어 다루기에 시간이 부족할 수 있다.”는 의견처럼 체계적인 명시적 수업을 계획하기에는 수업시수가 매우 적다. 상기 조사에서도 도덕교과는 “수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다”는 항목이 평균 ‘3.85’로 ‘그렇다’는 수준에 가깝게 높은 의견 일치 정도를 보였다. 그러므로 학교인성교육에 사회정서학습을 적용하는 구체적인 계획을 세울 때, 사회정서적 역량에 대한 명시적 수업은 도덕교과에 어느 정도 책임을 부여할 필요가 있긴 하겠으나 창의적 체험활동 등을 통한 명시적 수업 역시 함께 계획하는 일이 필요할 것이다.

한편, “교과연계·교과통합 프로그램의 모델이 되어야 한다(3.54)”, “학교단위에서 사회정서학습 운영을 주도해야 한다(3.54)”, “국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다(3.08)”와 같은 도덕교과의 역할에 대한 항목은 ‘보통’과 ‘그렇다’의 중간 수준에서 의견 수렴이 이루어졌다. 사회정서학습이 내용적으로 도덕교과와 연관성이 많음에도 불구하고 이와 같은 결과가 나온 것은 “도덕교과만을 사회정서학습을 다룰 수 있는 영역으로 축소해서는 안 된다(4.69)”는 패널들의 인식에서 비롯한 것으로 해석된다. 특히 아래와 같은 기타 의견은 델파이조사가 진행되는 동안 다수의 패널들이 피력한 사항이기도 하다.

사회정서학습이 인성교육의 요소를 포함할 수 있고 기존에 시행하던 다양한 생활지도 및 학교상담 프로그램들과도 유사한 점이 많다는데 동의합니다. 그러나 사회정서학습의 진정한 의미와 본질을 본다면, 어느 한 교과와의 관련성을 지나치게 부각함으로써 모처럼 관심을 불러일으키고 있는 사회정서학습의 본질이 축소될까 염려스럽습니다. 사회정서학습을 실천하는 다양한 방법과 절차를 학교교육의 여러 영역과 활동을 통해 실천함으로써 학생과 교사가 사회정서능력과 기술을 체화하고 삶의 현장에서 적용할 수 있도록 돕는 일이 현재 우리의 교육환경과 사람들의 인식 측면에서 많은 난관을 겪게 되더라도 SEL의 본질에 충실하려는 노력을 기울이는 게 바람직하겠습니다.

하지만, 사회정서학습이 추구하는 교육활동을 도덕교과가 차지해야 한다는 것이 아니라, 도덕교과 연구자나 교사가 참여할 가능성이 높다는 측면에서 본다면 우리나라 학교교육에서 사회정서학습을 효율적으로 시행하는 데 있어 그

역할을 기대해 볼 수 있을 것이다. 이와 관련하여, 또 다른 기타의견에서 “CASEL을 ‘기관’으로서 이해하기보다는 그것이 담당하고 있는 역할을 생각해 볼 때 국가수준 교육과정에서 도덕 교과가 사회정서학습을 엮어주고 중심을 잡아줄 수 있는 역할을 할 수 있다”는 의견처럼 우리나라에서 사회정서학습이 효과적으로 시행되는 데 도덕교과 연구자들이 공헌을 할 수 있을 것으로 기대해 볼 수 있다.

다만 본 조사에서 합의된 것처럼 도덕교과만을 사회정서학습을 다룰 수 있는 영역으로 축소되지 않도록, 사회정서학습의 본질적 측면을 강조하는 계획이 필요할 것이다. 실제 1차 조사에서 한 패널은 현재 학교 현장에서 교사들이 ‘학교인성교육’을 도덕교과가 담당해야 하는 업무로 인식하고 있음을 지적한 바 있다. 따라서 사회정서학습이 다양한 교과에서 왜 중요하고, 어떻게 적용될 수 있을지에 대한 큰 그림을 보여주는 것이 중요하며, 도덕교과 연구자와 교사는 다른 교과와 협력하여 교과연계 교육과정을 설계하는 데 기여해야 할 것이다.

VII. 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책방향 도출

1. 적용근거와 방향

1) 적용근거

이제 지금까지 논의한 바를 토대로 본 연구의 최종 목적인 사회정서학습의 학교인성교육 적용 방안을 구상해보고자 한다. 본 연구가 델파이조사를 통해 도출한 사회정서학습의 학교인성교육 적용 근거는 다음과 같다.

첫째, 사회정서적 역량은 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량이므로 필요하다.

둘째, 우리나라가 당면하고 있는 아동·청소년 문제를 해결하기 위해 중요하다.

셋째, 효과적인 인성교육을 위해 필요하다.

즉, 사회정서학습은 우리나라 아동과 청소년에게 필요한 사회정서적 역량을 길러주고, 부족한 사회적·정서적 능력 문제와 학교폭력·정신건강 문제 등을 해결하기 위해 적합하며, 인성교육과 긴밀한 연관성을 바탕으로 인성교육의 효과성 제고를 위해 풍부한 아이디어를 제공한다는 측면에서 필요하다.

사회정서학습의 강점은 그 효과를 과학적으로 검증하였을 뿐만 아니라 실제 학교 현장에서 광범위하게 활용되고 있어 풍부한 자료를 축적하고 있는 잘 연구된 이론이라는 점이다. 싱가포르나 호주가 외국에서 생겨난 사회정서학습을 수입하여 전면적으로 시행할 수 있었던 것은, 이처럼 실행을 안내할 검증된 사례를 보여줌으로써 자국민에게 도입을 설득하기에 용이했기 때문이었다.

사회정서학습이 상술한 바와 같이 우리나라에서 시행되어야 할 중요한 이유들이 있으며, 과학적 근거를 갖추고 있는 잘 연구된 이론이라면, 이를 근거로 우리나라 인성교육에 적용하기 위한 방안을 구상하는 것은 타당하리라고

본다.

2) 적용원칙과 프로그램 개발 방향

텔파이조사 중 ‘효과적인 사회정서학습 적용 전략과 조건’에서 추출한 항목으로부터 추출한 ‘효과적인 사회정서학습 적용원칙’은 아래와 같다.

첫째, 사회정서적 역량 발달을 위한 모든 교육활동을 통합적으로 조정하기 위한 체계적인 틀을 마련해야 한다.

둘째, 지속적이고 일관된 적용을 통한 반복적 훈련 기회의 제공이 중요하다.

셋째, 구체적인 사회정서학습 적용계획 마련이 필요하다.

넷째, 인성교육과 긴밀한 연관성을 가져야 한다.

다섯째, 학교와 학급의 특수성을 고려하여 적용해야 한다.

여섯째, 학교현장의 반응을 고려하여 점진적으로 적용해야 한다.

이 여섯 가지 원칙은, 텔파이조사에서 ‘고려해야 할 우리나라의 특수성’에서 추출한 항목의 내용을 모두 포괄하므로 수정 없이 ‘사회정서학습을 적용한 인성교육 체계 모형’을 구상하는 원칙으로 시용할 수 있을 것이다. 다만, 다섯째, ‘학교와 학급의 특수성을 고려하여 적용해야 한다.’는 텔파이조사의 고려해야 할 우리나라의 특수성 항목에서 패널들이 높은 점수를 부여하였던 ‘문화적·정서적 특수성’을 포함하는 원칙임을 밝혀둔다. 학교와 학급의 특수성에는 우리나라 학생들이 가지는 문화적·정서적 특수성이 포함될 수 있을 뿐만 아니라, 우리나라에도 학교나 학급마다 지역에 따라 다른 문화적 맥락이 있고 다문화나 탈북학생이 많은 학교도 있으므로 이에 대한 고려도 포함되어야 할 것이다.

한편, 텔파이조사 결과에서 나타났던 바와 같이 사회정서학습은 구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 줄 수 있다는 의의가 있었다. 그러므로 사회정서학습의 긍정적 측면이 인식되고 부각되기 위해서는 양질의 프로그램 개발과 보급이 필수적이며, 이를 관리하기 위한 기준 마련이 필요하다.

상술한 바와 같이 CASEL은 사회정서학습 프로그램을 안내하기 위한 목록을 만들 때 일정 기준에 따라 프로그램을 분류하여 양질의 프로그램이 개발되

고 확산되도록 유도한다. 특히 프로그램의 설계를 검토하여 SElect 프로그램을 선정하는 기준은 우리나라에서도 양질의 사회정서학습 프로그램을 개발하는 데 기준점으로 삼을 수 있을 것이다. 또한 효과검증의 신뢰성과 타당성을 평가하는 기준은 그 구체적인 기준까지 우리나라 프로그램의 질 관리를 위한 것으로 정할 수는 없겠지만, 효과성 검증을 계속해야 한다는 수준에서 참고할 수 있을 것이다. SElect 프로그램 선정 기준은 델파이조사 추출된 ‘효과적인 적용 조건 및 전략’ 항목들과 상당 부분 일치한다. 이를 표로 정리하여 제시하면 <표Ⅶ-1>과 같다.

〈표Ⅶ-1〉 SElect 프로그램 선정 기준과
이에 상응하는 델파이조사 추출 항목

SElect 프로그램 선정 기준 ⇒ 질 높은 사회정서학습 프로그램 개발 기준	기준에 상응하는 델파이조사 추출 항목
<ul style="list-style-type: none"> • 의도적이고 포괄적으로 다섯 가지 핵심 역량 발달을 다루는가? • 사회정서적 인식과 실천 기회를 제공하는가? • 여러 해 동안 실시되는가? • 해당 학교나 지역에 대한 지속적인 지원과 훈련을 포함하는가? • 효과를 검증하였는가?(타당성, 신뢰성, 효과의 크기 등) 	<ul style="list-style-type: none"> • 특정역량교육에 치우칠 경우 사회 정서학습 본래의 목적에서 벗어날 수 있으므로 주의해야 한다. • 체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용 • 우리나라 초중고생의 발달단계에 적합한 사회정서적 역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련 • 지속적이고 일관된 적용 • 효과성검증

그런데 위 기준만을 프로그램 개발 기준으로 삼게 되면 우리나라의 문화적·환경적 맥락에 대한 고려가 담기지 않아, 학교 장면에 적용했을 때 적절하지 않을 수 있다. 그러므로 상기 CASEL의 설계 기준에 더하여, 우리나라에서 바람직한 프로그램 개발 방향을 설정할 필요가 있었다. 델파이조사에서 이와 관련된 추출 항목들로부터 프로그램 개발 방향을 도출하여 표로 제시하면 <표Ⅶ-2>와 같다.

〈표Ⅶ-2〉 사회정서학습 프로그램 개발 방향 도출

관련 델파이조사 결과 추출항목	프로그램 개발 방향
<ul style="list-style-type: none"> 정서가 가진 문화적 차이(집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구)를 고려해야 한다. 수신(修身)으로부터 출발하는 유·불교 전통과 관련성이 있다는 장점을 활용할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 정서적 특수성을 고려한 내용 구성 ☞ 사회정서학습과 연관 있는 우리나라 전통 사상(修己治人, 中庸之道 등)을 활용한 구성
<ul style="list-style-type: none"> 현장교사들의 연구대회를 통한 개발 교과연구회나 교사동아리를 통한 개발 	☞ 교사 주도 개발
<p>초등학교 강조점</p> <ul style="list-style-type: none"> 적극적 적용 담임교사의 역할이 큰 특성 활용 일 년 단위 이상 지속적으로 실행 가능한 프로그램 운영 학교전체 영역에서 통합적 운영 학급단위 협동학습 프로그램 체험형 활동학습 또래관계와 관련한 역량과 기술 1학년-사회정서적 기술 훈련에 앞선 기본생활습관 다지기 5,6학년-사춘기에 특징적인 정서행동 상의 특징 ‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련 <p>중학교 강조점</p> <ul style="list-style-type: none"> 자유학기제 활용 사춘기 특성 사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색 정서의 도덕적 발현 적합한 문제 상황 속에서 복합감정을 다루는 내용 책임 있는 의사결정의 11단계 이론과 연습, 탐구와 실천 간의 조화 <p>고등학교 강조점</p> <ul style="list-style-type: none"> 진로연계 사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색 학업수행과 관련한 역량과 기술 초점 공동체의 이슈와 윤리와 관련된 내용 자기주도적으로 학습이 가능한 자료와 내용 제시 사회정서적 기술의 근거에 대한 심층적 탐구학습 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ 초등학교는 학급/학교단위 프로그램 개발에 중점 ☞ 중·고등학교는 시행가능한 교육활동 영역(교과연계, 창체, 자유학기제, 진로연계)에 활용하는 프로그램 개발에 중점 ☞ 학교급, 학년에 따른 발달적 특성과 요구를 반영한 다양한 프로그램 개발

〈표Ⅶ-2〉의 프로그램 개발 방향은 가령 대학과 같은 연구기관에서는 프로그램을 개발하면 안 된다든지, 학습내용은 전통사상과 모두 연관시켜야 한다는 식의 배타적 기준이 아니며, 프로그램을 개발할 때 우선순위와 무게중심을 두는 방향으로 고려되어야 할 것이다.

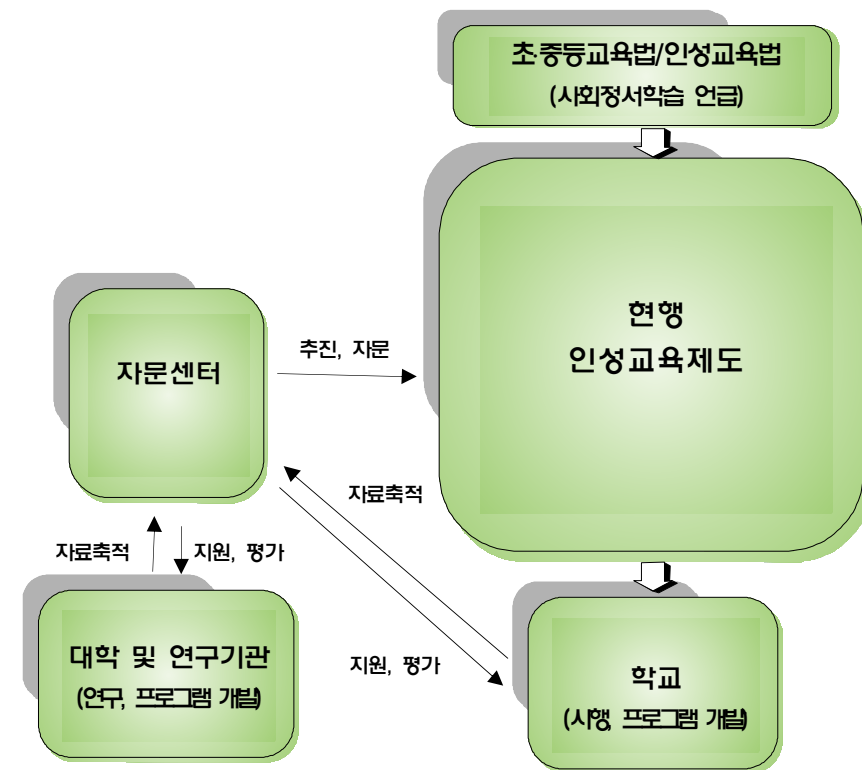
이상 델파이조사 결과를 통해 도출한 사회정서학습 적용원칙과 프로그램 개발 방향은 앞으로 우리나라에서 사회정서학습이 적용될 때 어떠한 방식으로 실행되어야 하는지 방향을 제시하는 역할을 할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 사회정서학습을 학교인성교육을 위해 적용 방안을 구상하는 데 있어 기준과 유의점으로서 상기 적용원칙과 개발 방향을 활용하였다.

2. 지원체계

1) 지원정책 모형³⁶⁾

앞의 델파이조사 결과 사회정서학습의 적용 방향으로 “초·중등교육법이나 인성교육진흥법에 언급되거나 명시되는 것을 바탕으로, 인성교육제도 안에서 체계적으로 시행”되는 방안이 도출되었었다. 또 “인성교육과 긴밀한 연관성을 갖는 동시에, 사회정서적 역량 발달을 위한 모든 교육활동을 통합적으로 조정하기 위한 체계적인 틀을 마련해야 한다.”는 적용원칙이 도출되었었다. 그러므로 이와 같은 적용 방향과 원칙을 바탕으로 기존 인성교육체계 속에서 사회정서학습을 체계적으로 시행하기 위한 모형을 구상할 수 있을 것이다. 아래는 이처럼 델파이조사 결과를 바탕으로 구상한 사회정서학습 적용 모형이다.

36) 과학자가 설명하기를 원하는 현상에 대한 통찰을 얻기 위하여 사용된 단순화되고 이해하기 쉬운 구조체계. 모형이라고 할 때는 그림이나 어떤 물건을 복사한 것이거나 또는 추상화된 어떤 것이 될 수 있다(서울대학교 교육연구소, 2011).



[그림Ⅶ-1] 사회정서학습 적용 모형

[그림Ⅶ-1] 에서 기존 인성교육제도에 새롭게 부가된 시스템은 ‘법적 근거 마련’과 ‘자문센터’이다. 법적 근거 마련은 사회정서학습이 법이 강제하는 사항으로 시행되는 것은 아니지만, 초·중등교육법이나 인성교육진흥법에 명시되어 인성교육에서 중요한 일부로 인식될 필요가 있다는 텔파이조사 결과에 따른 것이다. 자문센터는 CASEL과 유사한 기관이 설립되어야 한다는 결과에 근거한 것이다. 이와 같이 현행 인성교육제도의 변형 없이 체계적이고 사회정서학습 적용 구상이 가능한 것은, 기존 인성교육제도와 사회정서학습 시행체계에 유사한 점이 많기 때문이다. 아래는 앞서 제시한 바 있는 현행 인성교육제도와 일리노이, 싱가포르, 호주의 사회정서학습 체계를 비교한 것이다. 이는 사회정서학습 시행체제의 중요한 각각의 사항들에 대해 관련 체계를 마련하고 있는지를 기준으로 유·무 여부 등을 간략하게 정리한 것이다.

〈표Ⅶ-3〉 우리나라 인성교육제도와
해외 사회정서학습 제도의 유사점 비교

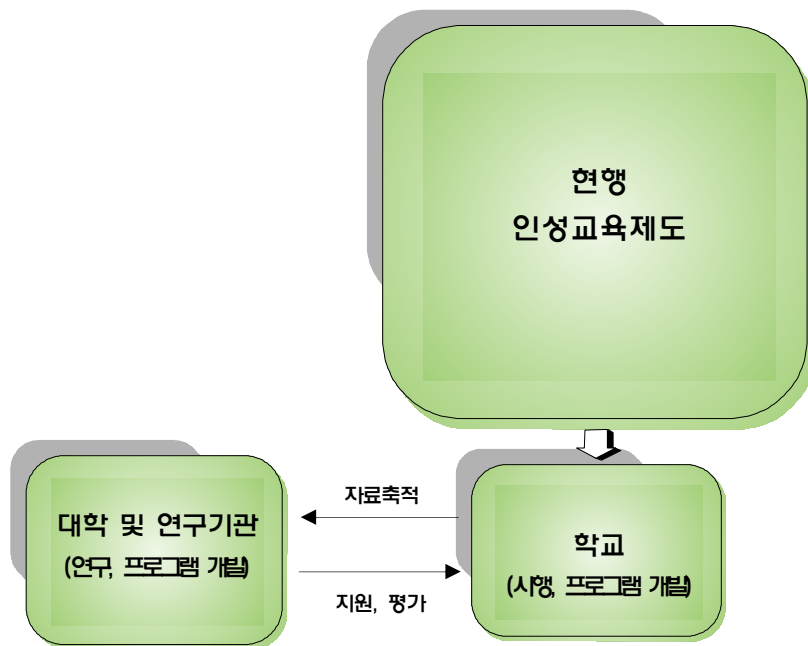
	우리나라 인성교육	일리노이주 사회정서학습	싱가포르 사회정서학습	호주 사회정서학습
개념/핵심 가치/덕목 등의 규정	법(인성교육진흥 법)으로 규정	법(아동정신건 강법)으로 규정	교육과정에서 규정	교육과정에서 규정
목표, 성취기준	교과별로 교육과정 재구성 시 성취기준 설정	교육과정 (일리노이주 학습표준)에서 규정	교육과정 (인격·시민 교육과정)에서 규정	교육과정 (각 주의 학습 표준)에서 규정
컨설팅 지원체계	있음	있음	있음	있음
프로그램 지원체계	학교중심개발 인증시스템	연구기관 중심개발 프로그램 목록·평가 제공	학교중심개발 프로그램 우수프로그램 목록제공	연구기관 중심개발 목록·평가 제공
교원연수 체계	있음	있음	있음	있음
홍보지원 체계	있음	있음	있음	있음
재정지원	있음	있음	있음	있음

〈표Ⅶ-3〉에서 보듯이 우리나라 인성교육제도는 해외의 사회정서학습 제도와 유사한 점이 많기 때문에, 사회정서학습을 시행하기 위한 틀로 활용하는 것이 가능하다. 다만 제도가 시행된 지 얼마 되지 않았기 때문에 대부분의 시스템이 계획은 마련되어 있지만 완비되지 않았다는 제한점이 있다. 이와 아울러 우리나라 인성교육제도의 목표, 성취기준 제시 부분은 교과별로 규정하도록 권장하고 있는 수준이기 때문에 보완이 필요한 사항으로 다음 절에서 논의할 것이다.

한편, 델파이조사 결과 프로그램 개발 지원에 대해서는 “교과연구회나 우수 동아리 활동, 현장연구발표회를 통한 프로그램 개발”과 같이 현장 교사의 참여를 통해 프로그램을 개발하여야 한다는 항목이 도출된 바 있었다. 이에 따라 학교의 역할에 ‘사회정서학습을 포함한 인성교육의 시행’뿐만 아니라 ‘프로그램의 개발’을 추가하여 모형을 완성하였다.

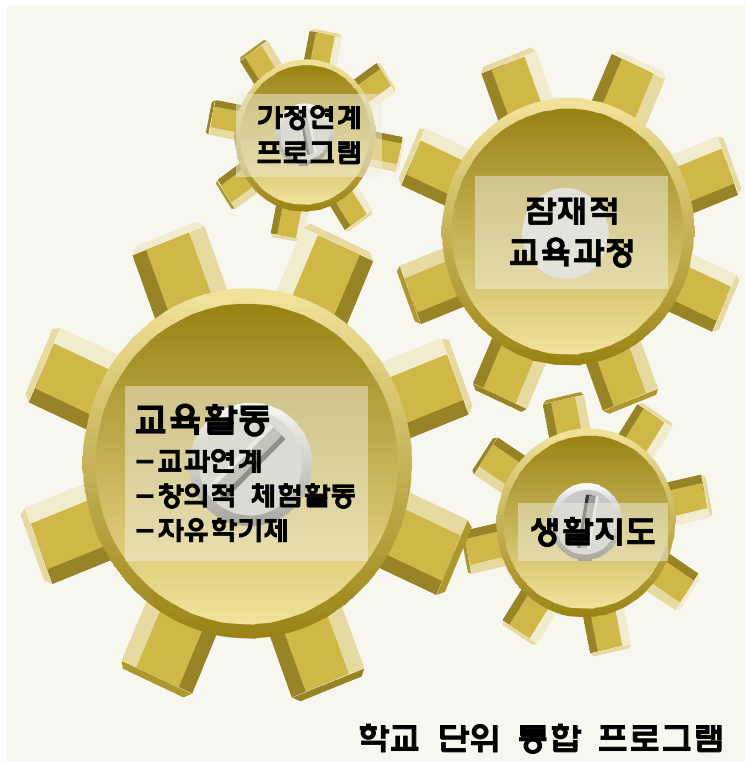
그런데 이와 같은 모형이 델파이조사 결과가 지향하는 합의모형이라고 한다면, 현재의 상황에서 실행가능성을 고려하여 [그림Ⅶ-2]와 같이 제한된

모형으로도 제시할 수 있을 것이다.



[그림Ⅶ-2] 현행 인성교육제도 안에서 시행 가능한 사회정서학습 적용 모형

현행 인성교육제도 안에서 사회정서학습을 실시하는 것 역시 가능하므로 위와 같은 모형을 고려해 볼 수 있을 것이다. 이 때 사회정서학습은 인성교육 제도가 규정하는 사항이 아니므로 개별교사나 교사집단, 학교관리자, 인성교육 추진 부서가 자유롭게 결정하여 시행될 것이다. 그런데, 앞서 논의한 바와 같이 사회정서학습이 제대로 시행되기 위해서는 모든 학교 교육활동을 포괄하는 형태로 체계적으로 추진되어야 한다. 따라서 위 모형은 개별교사가 담당 교과 시간이나 담임학급의 생활지도 등으로 적용하는 형태의 사회정서학습은 배제한 것이다. [그림Ⅶ-3]은 델파이조사 결과 추출된 각 주요 교육활동들이 연계된 방식을 묘사한 것이다.



[그림Ⅶ-3] ‘적절한 사회정서학습 적용방식’과 관련한 교육활동의 편성

구체적으로, 앞서 델파이조사 결과 “교과연계, 학교생활 전반의 잠재적 교육과정, 학급단위 프로그램, 생활지도, 학교단위통합프로그램, 가정연계프로그램, 자유학기제 진로/자유선택활동, 창의적 체험활동”이 사회정서학습을 적용 시키기에 적절한 방식으로 추출되었었다. 이 중 “학교단위/학급단위 프로그램”은 교육활동 전반을 체계적으로 연계시키고 조정하는 방식이고, “잠재적 교육과정”은 학교에 긍정적 분위기와 같은 풍토를 조성하는 방식이다. 한편, “교과 수업시간, 자유학기제, 창의적 체험활동”은 학교 교육과정 상 편성의 단위로 수업계획을 통해 사회정서학습을 적용하여 교수-학습 활동을 실행하는 방식이다. 여기서 각각의 방식들은 배타적으로 다른 방식이 적절하지 않음을 의미하지 않으며, 학생들이 학교생활의 모든 영역에서 사회정서적 역량을 반복적으로 훈련할 수 있도록 모든 교육활동이 사회정서적 역량 훈련과 서로 연계되어야 한다.

한편, [그림Ⅶ-3] 에서 사회정서학습의 적용방식 영역들을 톱니바퀴로 표현

한 것은 델파이조사 결과 추출된 각각의 방식들이 서로 사회정서적 역량을 발달시키는 데 영향을 주고 효과를 높이는 역할을 하기 때문이다. 그리고 델파이조사 결과에 따라 그 크기를 상대적으로 달리하여 표현하였다. 교육활동의 톱니바퀴 크기가 가장 큰 이유는 델파이조사에서 가장 바람직한 적용방식으로 추출된 교과활동 영역 등이기 때문이다. 추출된 적용방식 유형 중 ‘학교단위 통합프로그램’과 ‘학급단위 프로그램’은 상기와 같은 교육활동이 체계적인 계획 하에서 이루어지도록 프로그래밍한 것이므로 위 그림 전체를 의미한다고 할 수 있겠다. 그런데 중·고등학교의 학급단위 프로그램은 담임교사가 혼자 개별적으로 담당시간에만 시행할 경우 위 그림의 메커니즘에 부합하지 않으므로 배제해야 할 것이다.

이러한 방식의 교육편성은 현행 인성교육제도와도 부합한다. 조난심 등(2015: 151)은 “인성교육 요소를 포함시켜 학교 교육과정을 편성 및 운영할 수 있는 방안의 마련, 각 교과별 교육과정 내용과 연관된 인성교육 연간계획 수립, 인성교육의 핵심적 역할을 하는 교육의 내실 있는 운영, 교과융합 및 교과 외 활동과의 연계 운영”을 제안하면서, 인성교육 활성화를 위해서는 단위학교 차원의 교육과정 편성·운영이 중요함을 지적한 바 있다.

같은 맥락에서 만약 초등학교의 경우라면 담임교사가 교과수업을 포함한 대부분의 교육활동에 관여할 수 있기 때문에 학급 단위로 사회정서학습을 실시하는 것이 가능하겠지만, 중·고등학교에서 담임교사 본인의 학급에서 단편적으로 시행하는 사회정서학습은 본래의 개념과 의도에 부합하지 않는 것이므로 [그림Ⅶ-2]의 모형에서도 배제하였다.

한편, 현재와 같이 사회정서학습 시행을 위한 제도적인 지원시스템이 없는 상태에서, 사회정서학습이 체계적인 계획 하에 학교의 모든 활동과 연계되고 지속적으로 실시되며 효과 검증을 통해 피드백을 얻는 방식으로 시행되기 위해서는 대학 등 연구기관과의 네트워크를 통한 지원을 받는 방법이 가장 현실적인 대안일 것이다. 앞서 델파이조사의 연구지원에 대한 추가 의견으로도 이와 같은 사항이 제안된 바 있었다. 따라서 현재의 실현 가능성을 고려한다면, [그림Ⅶ-2] 모형과 같이 대학 등 연구기관과의 네트워크를 통해 사회정서학습을 시행하는 방안을 제시할 수 있을 것이다.

2) 필요한 지원

앞서 사회정서학습 적용 모형이 사회정서학습 시행을 지원하기 위한 전체적인 그림이라면, 구체적으로 인성교육체제 안에서 사회정서학습이 효과적으로 시행되기 위해선 어떤 정책이 필요한지에 대한 논의가 필요하다. 많은 경험적 증거들은 조직적인 지원과 정책이 효과적인 사회정서학습 실행의 주요 요소임을 강력하게 지지한다(Walberg, Zins & Weissberg, 2004: 209). 기본적으로 사회정서학습은 학생의 사회정서적 역량 발달을 위해 개별적이고 분산적으로 이뤄질 수 있는 노력을 조정하고 통합하려는 것이기 때문에 이러한 조정을 가능하게 하는 전문적이고 체계적인 자문과 지원이 필수적이다.

나아가 Mart 등(2016: 491-492)은 관련된 다른 계획과 통합하는 것이 사회정서학습 지원을 설계하는 데 있어 중요하다고 지적한 바 있다. 우리나라의 경우 사회정서학습과 관련한 인성교육 계획이 존재하고, 델파이조사에서 인성교육과 긴밀한 연관성을 가져야 한다는 점이 도출된 바 있었다. 또한 상술했던 것처럼 현행 인성교육체도는 법적, 제도적, 재정적 지원 체계 형식을 모두 갖추고 있어 사회정서학습을 적용할 시에도 활용할 수 있는 유리한 측면이 있다. 그러므로 인성교육 지원체계와 어떻게 통합할 수 있는지 모색하고 사회정서학습 적용을 위해 활용하는 것이 가능하다. <표Ⅶ-4>는 델파이조사 결과 필요한 지원으로 추출된 항목들과 관련한 현행 인성교육체도의 지원내용, 그리고 그 활용 가능성 정도 사항을 정리하여 제시한 것이다.

〈표Ⅶ-4〉 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원과
관련한 현행 인성교육제도 지원 내용

지원 분야	구체적인 지원 사항	관련한 현행 인성교육제도 지원내용	활용가능성
전문적 컨설팅 지원	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원 	<ul style="list-style-type: none"> • 관련교과 현직교원대상 재교육, 인성교육 우수 학교·교사동아리 활동 경험 선도교원 선정 전문가 양성 • 전문인력 양성 기관 운영방안 정책연구 추진 	<ul style="list-style-type: none"> • 현행 지원 체계에 포함
	<ul style="list-style-type: none"> • CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동 	<ul style="list-style-type: none"> • 인성교육지원센터(포털 사이트 포함) 운영 	<ul style="list-style-type: none"> • CASEL과 같은 코칭, 컨설팅 역할이 부족하고, 인성교육실행 가이드라인이 아직은 체계
	<ul style="list-style-type: none"> • ‘실행가이드라 		

	인'의 제작과 보급		적이지 못하므로 보완적으로 활용
교사 연수 지원	<ul style="list-style-type: none"> 교원양성기관의 기존 교육과정에서 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습 포함 	<ul style="list-style-type: none"> 교원양성기관에 인성교육 관련 요소 확대 	<ul style="list-style-type: none"> 현행 지원 체계에 포함시키되, 사회정서학습의 분량을 확보
	<ul style="list-style-type: none"> 교사를 대상으로 한 사회정서학습 연수시스템 마련 	<ul style="list-style-type: none"> 교직생애에 체계적인 연수 기회 제공 	<ul style="list-style-type: none"> 인성교육의 현직연수가 의무사항이 아니므로 실효성 제고 필요
	<ul style="list-style-type: none"> 현재 인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설 	<ul style="list-style-type: none"> 법령에 근거한 인성교육 관련 현직연수 4시간이상 참여제고 	<ul style="list-style-type: none"> 현행 지원 체계에 포함시키되, 사회정서학습의 분량을 확보
	<ul style="list-style-type: none"> 실습을 포함한 교사 교육과정 편성 	<ul style="list-style-type: none"> 학교현장실습 운영 강화 	<ul style="list-style-type: none"> 현행 지원 체계에 포함시키되, 사회정서학습의 분량을 확보
	<ul style="list-style-type: none"> <u>인성교육 실행에 있어서 높은 학교관리자의 권한과 영향력을 고려해야 한다.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 학교 관리자 워크숍 및 직무연수 과정 개설 	<ul style="list-style-type: none"> 현행 지원 체계에 포함시키되, 사회정서학습의 분량을 확보 의무사항이 아니므로 실효성 제고 필요
프로 그램 개발 지원	<ul style="list-style-type: none"> 현장 교사들의 연구대회를 통한 개발 	<ul style="list-style-type: none"> 인성교육 실천사례 연구 발표대회 효과 제고 	<ul style="list-style-type: none"> 현행 지원 체계에 포함
	<ul style="list-style-type: none"> 교과연구회나 교사동아리를 통한 개발 <u>학교와 학급의 특수성을 고려해야 한다.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> 인성교육교사동아리 지원 확대 현장맞춤형프로그램개발 방식 강화 	<ul style="list-style-type: none"> 현행 지원 체계에 포함
	<ul style="list-style-type: none"> 양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성 	<ul style="list-style-type: none"> 인성교육프로그램 인증제 안착 및 활용제고 대학의 우수 인성교육 프로그램 지원 	<ul style="list-style-type: none"> 현행 지원 체계에 포함
연구	<ul style="list-style-type: none"> 다양한 연구의 	<ul style="list-style-type: none"> 범부처 연구기관 인성교 	<ul style="list-style-type: none"> 부처별 연구기관 외

지원	축적	육네트워크 운영	에도 다양한 연구를 축적할 수 있도록 CASEL과 유사한 센터 운영이나 지원
	• 사회정서학습 관련 학술단체 의 활성화	학술단체 지원내용 없음	• 학술단체 지원 사 항이 없으므로 보 완 필요
재정 지원		재정지원 있음	• 현행 지원 체계에 포함

밑줄: 델파이조사 결과 필요한 지원으로 추출되지는 않았지만, 지원체계와 관련하여
고려해야 할 항목

전체적으로 보았을 때, 델파이조사 결과 추출된 “학술단체 활성화”를 제외하고는 모두 현행 인성교육제도의 지원체계 안에서 관련 내용을 찾을 수 있다. 따라서 현행 제도를 활용하여 학교와 교사의 사회정서학습 시행을 지원할 필요가 있으며, 보다 큰 틀에서는 사회정서학습을 위한 분량이 일정하게 확보될 수 있도록 추진해야 할 것이다. 다만, 현행 인성교육 지원체계는 아직 완비되지 않았으며 애초의 계획대로 추진되지 못하고 있는 부분들도 있으므로 이는 문제점으로 지적할 수 있겠다.

한편, 전문가 컨설팅 지원은 사회정서학습 지원과 관련하여 특별히 강조할 사항이다. 델파이조사에서 사회정서학습 전문가 양성 지원은 가장 높은 점수를 받은 필요 지원이었으며, 전문가 및 교원 부족은 사회정서학습을 적용하기 어려운 가장 높은 이유 중 하나였다. 왜냐하면 사회정서학습 전문가가 없다면 지속적으로 학교 전체의 교육활동들을 관리하기 어렵기 때문에 시행자체가 힘들기 때문이다. 이러한 이유 때문에 전문가 및 교사 양성은 일리노이주와 호주, 싱가포르에서도 본격적인 시행 전 핵심 추진 사안이기도 했다.

현행 인성교육제도는 전문가 양성에 관한 지원 사항을 규정하고, 도덕·사회교과 등 관련 교원을 연수하여 인성교육 전문성을 갖도록 계획하고 있다. 그런데 사회정서학습은 수업학문으로 아직 우리나라에 생소한 분야일 뿐만 아니라 학생의 사회정서발달, 정신건강, 감성코칭 등에 관한 전문지식과 프로그램 시행 경험을 요구한다. 따라서 어떻게 사회정서학습 전문가를 양성할 것인지에 대해서는 보다 주의가 필요하다.

이와 관련하여 신현숙(2011)은 학교심리전문가가 사회정서학습 전문가 역할을 해야 한다고 제안한 바 있다. 왜냐하면 학교심리 전문가는 학업, 사회

정서적 기능, 정신 건강의 측면에서 학생과 학교 시스템을 대상으로 평가, 예방, 개입을 실시하고, 교사와 부모 자문을 하며, 협력적 파트너십을 조성하고 활용하는 역량을 갖추었기 때문이다(National Association of School Psychologists, 2010; 신현숙, 2011: 190에서 재인용). 사회정서학습이 효과를 거두고, 지속적으로 시행되기 위해서는 학교심리 전문가와의 협력이 중요하겠지만, 본 연구에서 논의하고 있는 것처럼 학교인성교육 제도와 긴밀히 연관성을 갖고 교과연계 등 교육과정 속에서 시행되기 위해서는 ‘교육과정 설계, 수업계획과 활동’에 전문성이 있고, 실제 교육활동을 운영하는 일반 교과교사나 담임교사가 사회정서학습을 학교에서 주도하기에 더 적합할 수 있다. 그러므로 학교인성교육계획을 수립하고 주도하는 교사에게 사회정서학습 관련 전문성을 신장시키고, 교내 상담교사나 대학 등의 학교심리전문가와 긴밀하게 협력하는 방안을 강구할 필요가 있다.

「제1차 인성교육 종합계획(교육부, 2016)」에는 전문인력 양성 기관 운영 방안에 관한 정책연구를 추진 중에 있다. 같은 맥락에서 우리나라의 실정에 맞는 학교에서 사회정서학습 시행을 주도할 전문가를 양성할 연구가 추진되어야 할 것이다. 아울러 연구지원을 통한 전문가를 양성할 수 있는 인프라 구축도 필요할 것이다.

한편, 전문적 컨설팅 지원의 구체적인 지원 사항으로 “CASEL과 같은 지원 센터의 설립과 활동”, “‘실행 가이드라인’의 제작과 보급”이 있었다. 이와 관련하여 현행 인성교육 제도는 한국교육개발원에 인성교육지원센터를 위탁 운영 중이다. 인성교육지원센터는 “인성교육에 관한 조사·연구, 인성교육 자료·개발 보급, 교원역량 강화를 위한 연수·워크숍 실시 및 전문인력 양성기관 지정, 인성교육 인프라 구축, 인성교육 관련 홍보·확산 등”과 같은 사업들을 추진하고 있다.

그러나 미국의 경우처럼 학교를 직접 찾아가 자문을 제공하거나 호주처럼 인터넷 포털 상에 ‘1:1 게시판’이나 ‘그룹게시판’ 공간을 마련하여 자문을 제공하고, 아이디어를 공유할 수 있게 하는 등의 기능은 갖추고 있지 않다. 따라서 구체적인 자문을 지원하고 실행 상황을 점검하여 피드백을 돕는 기능을 보완해야 할 것이다. 이와 관련하여 ‘CASEL의 루브릭, 시행지침, GTO’와 같은 실행가이드라인의 제작과 보급은 사회정서학습을 확산시키고, 효과성을 제고하며, 현장 교사들의 연구 부담을 덜고 실행을 도울 수 있다는 측면에서 중요한 사항이다.

무엇보다 사회정서학습은 그 개념을 중심으로 관련 연구와 경험이 모이는 체계를 갖추고 있으므로 하나의 자문센터가 설립될 필요가 있다. 우리나라에서 사회정서학습이 인성교육의 중요한 일부로 인정받아 인성교육센터의 한 분과로도 운영될 수 있겠지만, 사회정서학습은 인성교육제도와 별개로 중요성을 갖추고 있으므로 인성교육 정책의 변화에 관계없이 운영될 수 있는 CASEL과 같은 자문기관의 설립도 필요하리라고 본다.

한편, 현재 인성교육 프로그램은 공교육을 통한 개발과 확산을 중점으로 하고 있다. 인성교육지원센터는 공모를 통해 인성교육프로그램을 인증함으로써 우수한 프로그램을 개발할 수 있도록 관리하고 있다. 델파이조사 결과 추출된 사회정서학습의 프로그램 개발 방향도 현장교사들의 개발을 지향하고 있다는 점에서 인성교육 프로그램 개발 방향과 일치한다. 현재 인성교육지원센터는 ‘의사소통, 공감, 자아존중감, 감정조절’을 다루는 어울림프로그램(가칭)을 보완하여 학교폭력예방을 위한 인성교육 프로그램 개발 보급하고 있으며, 인증된 많은 프로그램들은 사회정서학습적 요소들이 포함되어있다. 그러나 사회정서학습 프로그램은 설계와 평가에 있어 기준에 부합해야 하는 측면이 있으므로 사회정서학습 프로그램으로 이름 붙일만한 프로그램을 개발하고 인증할 수 있도록 지원이 구체화되어야 할 것이다. 이 밖에도 델파이조사 결과 양질의 프로그램 개발을 위한 지원의 필요성이 제기되었었다. 가령 충분한 시간, 자율성 부여, 예산 인센티브와 같은 행정적·재정적 지원이 필수적으로 요청된다.

마지막으로 법제화와 같은 법제도적 지원은 추출되지 않았지만, 초·중등교육법이나 인성교육법에 명시되거나 언급될 필요가 있다는 수준에서 합의를 이루었었다. 이는 다소 모순된 결과이긴 하지만 사회정서학습이라는 타이틀로 법제도가 제정될 필요는 없으나, 관련법에 명시됨으로써 적용될 수 있는 근거를 마련하는 것이 중요하다는 정도로 해석할 수 있을 것이다. 앞서 일리노이주나 싱가포르, 호주의 사례는 사회정서학습이 효과를 거두기 위해서는 정책과 교육 법안이 중요함을 보여준다. 따라서 사회정서학습을 추진하는 연구자와 교육자는 교육정책가와 실무자들과 긴밀히 협력함으로써 사회정서학습이 활성화되도록 기여해야 한다.

3. 교육과정 방안

교육과정의 요소가 무엇인지에 대해서는 교육과정에 대한 관점이 어떤지에 따라 다른 입장이 존재하지만, 대개 ‘교육목적과 목표, 학습내용(선정과 조직, 교과와 단원), 평가, 지도방법(교육자료와 상호작용, 분위기)’ 등을 주요 요소로 포함한다(노영희, 2011). 현행 우리나라 교과교육과정 문서는 ‘성격, 목표, 성취기준과 내용체계, 교수학습방법, 평가’ 부분으로 나누어 내용을 다루고 있다. 본 절에서는 이에 맞추어, 사회정서학습을 적용한 인성교육과정 방안의 방향을 제시하되, ‘성격과 목표’, ‘성취기준과 내용, 교수학습방법’을 하나로 묶어 다루고자 한다. 이렇게 분류한 것은 사회정서학습을 이미 설정된 학교인성교육 정책에 맞출 필요가 있기 때문이다. 이에 따라 우선 ‘가’ 절에서는 인성교육의 성격과 목표가 드러나는 개념체계에 사회정서학습을 적용하는 방안을 논의하고자 한다. 한편, 현행 인성교육정책은 인성교육과정을 국가수준에서는 각 교과별 교육과정의 인성요소를 따르고, 시도별 교육과정에 반영토록 하며, 학교별 교육과정을 편성할 때 인성중심이 되도록 지원한다고 명시하고 있다. 「인성교육진흥법(2014)」 제10조에서 인성교육의 목표와 성취수준을 정해야 한다고 규정한 데 비하면 실제 교육과정에서 인성교육은 매우 약화되어 반영된 측면이 있다. 앞으로 논의하겠지만 독립적인 성취기준이 없는 것은 인성교육을 위한 노력들을 효과적으로 안내하지 못한다는 문제점이 있다. Dusenbury 등(2016: 535)이 제시한 ‘좋은 사회정서학습 성취기준’의 요소³⁷⁾는

37) ‘좋은 사회정서학습 성취기준’의 요소

- 유치원부터 고등학교까지 매 학년마다 진술되어야 한다.
- 다른 교과영역의 성취기준과 적절하게 통합되어야 한다.
- 다섯 가지 사회정서적 역량에 대해 학생이 무엇을 알고 무엇을 할 수 있어야 하는지 진술이 간단명료해야 한다.
- 발달적으로 적절한 목표와 실천기준을 이끌어야 한다.
- 다양한 학생집단에게 문화적으로 민감하고 언어적으로 적절해야 한다.
- 어떻게 교사나 다른 성인이 각각의 성취기준 발달을 지원할 수 있는지에 대한 가이드라인이 뒤따라야 한다.
- 사회정서학습을 지원할 수 있는 환경의 특성을 묘사하고, 사회정서학습 발달을 지원하기 위한 긍정적 풍토를 조성할 수 있는 가이드라인을 포함해야 한다.
- 증거기반 프로그램, 양질의 전문적 발달, 교사가 목적을 발달시키고 의미 있는 방식으

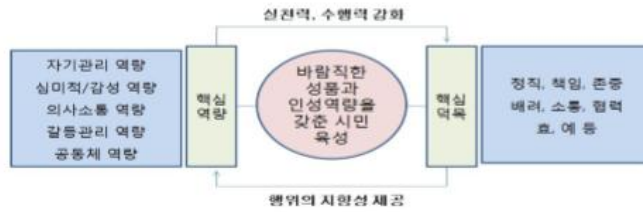
사회정서학습 성취기준을 독립적으로 마련할 필요가 있음을 보여준다. 본 연구의 델파이조사 결과에서도 우리나라 실정에 맞는 ‘사회정서학습 성취기준’ 마련이 효과적인 실행을 위한 조건으로서 추출되었었다. 성취기준을 중심으로 교육활동을 운영하는 미국, 싱가포르, 호주의 경우도 사회정서학습 또는 사회정서학습을 포함한 인성교육 성취기준을 마련하여 내용 구성과 교수학습방법을 안내하고 있다. 그러므로 ‘나’ 절에서는 독립적인 사회정서학습 성취기준과 이를 바탕으로 한 학습내용과 교수학습방법의 연계 체계를 제시하여 효과적으로 인성교육이 실시될 수 있는 방안을 제시하고자 한다. 교육과정의 주요 구성요소인 ‘평가’ 부분은 델파이조사에서 효과에 대한 평가가 이루어져야 한다는 항목이 추출되었으나 그 구체적인 방안까지 포함하여 조사하지는 않았다. 본 연구가 교육기획적 측면에서 방향을 제시해보고자 하는 시발적인 연구이므로 보다 후차적인 고려사항에 해당하는 ‘평가’에 대한 부분은 본 절에서는 다루지 않는다.

1) 성격과 목표

사회정서학습을 적용한 학교인성교육의 성격을 제시하기 위해서는 그 개념을 명료화할 필요가 있다. 이 절에서는 현행 인성교육종합계획에 나타난 개념체계 수정의 필요성과 사회정서학습 적용의 이점에 대한 논의를 바탕으로 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 개념체계를 구상하여 그 성격을 명료화해보고자 한다.

「인성교육진흥법」(법률 제 13004호)에 따르면, 현행 인성교육은 “자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고, 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육”으로 ‘핵심 가치·덕목’과 ‘인성역량’을 주요 인성요소로 규정하고 있다. 이에 따른 「인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)」은 「2015 도덕과 교육과정(교육부, 2015 a)」의 인성관련 핵심역량과 추구하는 인간상을 바탕으로 [그림Ⅶ-4]와 같이 인성교육 방향을 제시하고 있다.

로 학생을 지원하는 데 사용할 수 있는 평가 도구를 포함함으로써 실행의 질을 높이기 위해 지원하고 보장해야 한다.



[그림 VII-4] 인성교육 방향 체계

1995년 ‘5·31 교육개혁’ 이후 우리나라 실시된 인성교육 정책과 비교하여, 최근 인성교육 정책의 뚜렷한 특징은 ‘역량’에 대한 강조이다. 기존 정책이 인성교육의 주요요소로 가치덕목에 초점을 맞췄던 것에 반하여 최근 이와 같이 인성역량이 주목받게 된 것은, 그동안 인성교육의 문제로 지적되어 온 ‘지행불일치(知行不一致)’의 문제를 해결하기 위한 실천중심의 인성교육 정책 추진과 관련이 있다(양정실 외, 2013: 16).

그런데 인성교육에서 위와 같은 인성역량의 설정은 핵심덕목과의 관계와 관련하여 논쟁을 낳았다. 논쟁의 주요 요지는 덕의 개념 안에 덕을 발휘하기 위한 역량적 요소들(기능이나 능력)이 포함되어 있는데도 불구하고, 역량을 분리하여 설정하는 것은 개념적 중복이라는 것이다. 따라서 인성역량의 설정이 어떤 의의가 있는지 명료화해야 한다는 요구가 있어 왔다(손경원, 2016: 112).

그런데 이와 관련하여, 본 연구는 델파이조사 결과로 “사회정서학습은 개념 수준으로 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공한다”는 항목을 추출한 바 있다. 그 설명이 구체적으로 어떤 것인지 조사를 통해 제시되진 않았지만 앞서 다른 문헌연구에서 진술한 사회정서적 역량의 특징을 통해 추론해 볼 수 있을 것이다. 덕목과 별개로 인성역량을 설정하는 것의 타당성을 다음과 같이 설명하는 것이 가능하다.

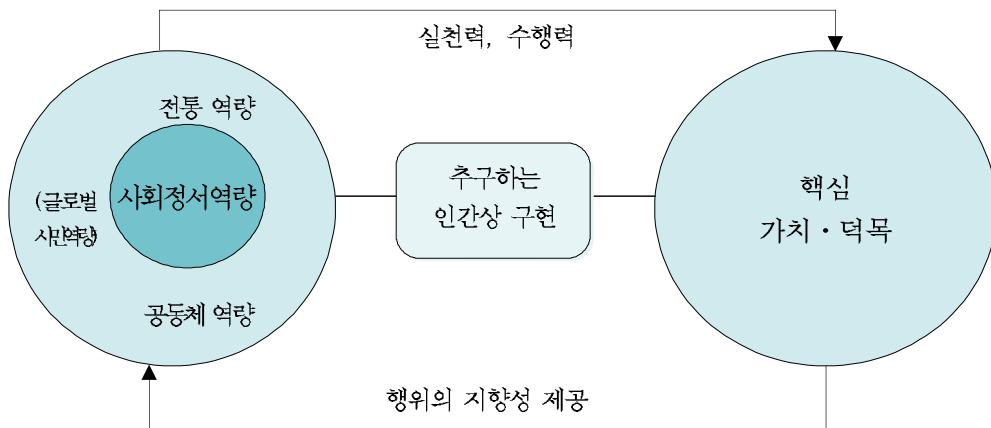
‘IV. 이론적 배경’에서 서술한 바와 같이 ‘사회정서적 역량’은 ‘배움, 인간관계 형성, 일상의 문제 해결, 성장과 발달의 복잡한 요구에 적응하기’와 같은 삶의 과제를 성공적으로 수행하기 위한 삶의 사회적·정서적 측면을 이해, 조절, 표현하는 능력이다(Elias 외, 1997: 2). 따라서 덕목이 바른 인성의 마음체계로서 인격도야나 자아실현과 연관성이 높다고 한다면 사회정서적 역량은 개

인이 삶을 성공적으로 살기 위해 요구되는 과제를 수행하고 문제를 해결하는 실제적인 수행력과 관련이 높다.

나아가, 사회정서적 역량이 덕목과 다른 점은 인성의 실천을 위한 교육 방법을 기존의 덕목 교육방법보다 더 잘 안내한다는 점이다. 예를 들어, ‘절제’라는 덕목은 교화나 성찰·수양을 통해 절제해야 하는 이유를 내재화하여 절제를 실천하는 마음체계를 갖도록 하는 것을 지향한다면, 사회정서적 역량의 ‘자기관리역량’은 분노나 스트레스를 다스리는 기술을 가르치는 방법, 예를 들어 “숫자세기, 거북이기술, 결과를 예상하는 시나리오 쓰기”의 훈련, 교사의 모델링, 멈춤-생각하기-행동하기 포스터 전시”와 같은 교수-학습방법을 통해 학생이 실천할 수 있는 기술과 능력을 가질 수 있도록 돕는다.

그런데, 인성역량이 덕목보다 실천을 위한 교수-학습방법을 더 잘 안내한다고 해서 가치나 덕목의 역할이 축소되는 것은 아니다. 왜냐하면 역량은 그 자체로 의미를 가지기 보다는 가치 있는 지식과의 관련 속에서 그 의미가 좀 더 명료하게 드러나는 경우가 많기 때문이다. 예컨대 의사소통능력이 단순한 기술 이상의 것이 되기 위해서는 말할 만한 가치가 있는 내용을 수반해야 한다 (pring, 1995: 154; 소경희, 2007: 282에서 재인용). 이런 측면에서 덕목은 역량이 어떤 목적 때문에 길러져야 하는지 지향점을 제시하는 중요한 역할을 한다. 즉, 핵심 덕목이 단순히 지식과 방향만을 제시하는 하는 역할만을 할 뿐이고, 실천과 수행력 강화가 인성역량만의 역할인 것은 아니지만, 상대적으로 각각의 역할에 무게중심이 더 있다고 볼 수 있을 것이다.

이와 같은 인성역량과 핵심 덕목·가치의 역할과 중요성을 고려하여 델파이조사 결과를 토대로 본 연구가 제시하는 인성교육 개념체계는 [그림Ⅶ-5]와 같다.



[그림Ⅶ-5] 기본 인성역량으로서 사회정서적 역량을 포함한
인성교육 개념 체계 방안

[그림Ⅶ-5]는 [그림Ⅶ-4]의 체계에서 핵심 인성역량을 기본 역량과 추가적인 역량, 두 차원으로 나누고 사회정서적 역량을 기본 인성역량으로 설정하여 나타낸 것이다. 여기서 기본 인성역량으로 사회정서적 역량을 설정하고, 여기에 추가로 공동체 역량, 전통역량³⁸⁾ 등을 설정하였는데 이와 같이 기본 인성역량과 구분하여 부가 인성역량을 더하는 형태로 제시한 근거는 다음과 같다.

첫째, 기본적으로 역량은 과제 해결을 위한 수행력에 초점이 맞춰져 있는데, 인성실태조사에 기초할 때 사회정서역량은 우리나라 학생에게 매우 필요한 역량이기 때문이다. 역량(competency)이란 개인이 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 갖추어야 할 능력으로, 학교교육에서 역량 중심적 접근은 사회적 삶에서 필요한 역량을 강화하는 방향으로 교육내용을 제공해야 한다는 점을 강조한다(소경희, 2007: 246, 252). 따라서 인성교육 측면에서 역량은 인성과 관련하여 우리나라 학생에게 요구되는 과제를 수행하기 위한 실천적인 능력을 강조한다. 즉, 사회정서적 역량은 삶의 과제 수행을 위한 능력에 초점을 맞추고 있다는 측면에서 상술한 인성역량 개념과 맞닿아 있다.

특히 사회정서적 역량은, 실천중심의 인성교육정책이 추진되던 과정에서 우리나라 청소년의 사회·정서적 능력의 부족에 관한 실태조사 결과들이 자주

38) 전통의 가치를 발견하고 현대적 가치와 조화시킬 줄 아는 역량을 의미한다.

다루어지면서 자연스럽게 인성교육의 중요한 이론적 배경으로서 자리 잡게 된 바 있었다(손경원, 2016: 108). 결국, 인성역량이 우리나라 학생들의 맥락에서 인성과 관련한 요구와 과제를 수행하는 능력을 의미하는 것이고, 현재 우리나라 학생들이 사회·정서적 능력이 부족하고 정신건강이 위험한 상황이라면, 사회정서학습은 다섯 가지 핵심역량을 통해 우리나라에 인성교육에 어떤 인성역량이 필요하고 중요한지 설명을 제공해 줄 수 있을 것이다.

둘째, 사회정서적 역량은 그 이론적 근거가 탄탄하기 때문에 기본 인성역량 체계로서 잘 기능할 수 있다. 사회정서적 역량 다섯 가지는 모든 인간이 보편성을 지니는 뇌의 인지적 기능, 정서발달 경로에 대한 가정에 근거하여 기본적으로 중요한 사회정서적 역량들을 일정 기준으로 분류한 것이다. 사회정서학습은 배경이론, 이론적 체계, 효과에 대한 검증 연구 등이 비교적 잘 이뤄진 교육이론으로, 사회정서적 역량과 하위 기술이 인간의 행복한 삶을 위해 필수적인 요소임에 대해 풍부한 근거를 제공하고 있다.

우리나라 주요 인성요소로서 현재 설정된 인성역량은 핵심 가치·덕목과 비교할 때 그 설정근거가 빈약한 편이다. 핵심가치·덕목 설정에 대해서 논쟁이 없는 것은 아니지만, 인성교육정책 추진 초기부터 주된 관심 대상이었기 때문에 인성역량에 비하면 상대적으로 많은 연구가 있어왔다. 그러나 인성역량 연구는 시작된 지 얼마 되지 않았기 때문에, 「인성교육진흥법」(법률 제13004호, 2014)에서도 인성역량을 의사소통능력이나 갈등해결능력을 예시한 수준이고, 인성교육체계의 인성역량도 어떤 설정 연구에 근거한 것이 아니라, 교육과정 총론이 제시한 역량들 중에서 인성과 관련된 것들을 추출하여 제시한 것이다. 델파이조사에서 패널들이 사회정서학습의 의의로 “사회정서역량과 하위기술은 개념 수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공할 수 있다”는데 높은 점수로 동의한 것은 이러한 맥락에서이다. 즉, 사회정서적 역량은 탄탄한 이론체계에 근거하고 있기 때문에 우리나라 인성개념 체계를 견고하게 하는 역할을 할 수 있다.

셋째, 현재 학교인성교육 제도와 연구에서 널리 수용되고 있는 ‘인성’ 개념은 사회정서학습 이론에 근거하여 인성개념을 연구한 정책연구들로부터 도출된 것이므로, 사회정서적 역량이 기본인성역량으로 설정되는 것은 타당성이 있다. 인성교육 종합대책이 마련되는 시기 사회정서학습은 전통적인 인성 개념을 확대하는 현대적 인성개념으로서 자주 거론되었었다(천세영 외, 2012; 지은림 외, 2013; 도승이, 2015; 김수진, 2015). 즉, 현재의 인성개념은 사회정서

학습과 밀접한 관련을 토대로 생겨난 것이기 때문에 사회정서적 역량을 기본
인성역량으로 설정하는 것은 무리가 없을 것이다.

넷째, 사회정서적 역량이 하나의 세트로 인성역량으로 설정되어 사회정서학
습이 인성교육 개념체계 안으로 포함되면, 실제의 인성교육 활동을 더 잘 안
내할 수 있는 장점이 있었다. 현재 인성교육제도는 모든 교과수업과 연계하여,
교사들이 나름의 인성교육과정으로 재구성하여 적용할 것을 제안하고 있다.
그런데 인성교육 방향체계와 인성요소만으로는 어떤 구체적인 교육활동으로
실현시켜야 하는지 불분명하다.

델파이조사에서 패널들은 사회정서학습의 필요성으로 “구체적인 인성교육
프로그램 개발에 도움을 준다”, “모든 교과수업을 통한 인성교육의 가능성을
높인다”는 데 높은 일치도를 보였었다. 상론한 바와 같이 사회정서학습은 사
회정서적 역량을 기르기 위한 교육방법에 관한 아이디어를 풍부하게 갖고 있
다.

그렇기 때문에 사회정서학습은 구체적으로 위와 같은 그림이 무엇을 의미
하는지를 보여준다. 예를 들어, 「인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)」에
따라 개발된 인성교육 교재 중 하나인 『마음아람 프로젝트(정창우 외, 201
5)』는 이를 보여주는 사례이다. 이 교재는 사회정서학습을 포함한 다양한 활
동을 통해 인성 핵심 덕목과 가치를 내면화하도록 구성되어 있다. <표Ⅶ-5>
은 교육활동의 실재에서 사회정서학습이 인성교육의 방향을 구체화하는 데 있
어 어떤 역할을 하는지를 보여주는 예시이다.

<표Ⅶ-5> 인성교육에서 사회정서학습의 활용 사례

인성교육 핵심덕목	사회정서적 기술 학습활동	인성교육 핵심역량
절제	명상 훈련	자기관리역량/ 감성역량
성실	성실성 리포트카드 만들기 (스스로 성실성을 관리하는 기술 훈련)	자기관리역량
협동	경청 기술	의사소통역량
사회적 책임	나에게 맞는 봉사활동 계획하기 (스스로 봉사활동을 계획하는 방법 훈련)	공동체역량

<표Ⅶ-5> 에서 사회정서적 기술 학습 활동은 미국 ‘앵커리지 학군의 사회

정서적 기술 훈련 내용(정창우, 2013a: 204-328)’을 활용하여 우리나라 상황에 맞게 재구성한 것이다. 예를 들어, 절제를 기르기 위해서는 자기관리 역량이 필요하다. 사회정서학습의 자기관리역량의 하위기술에는 스트레스 조절이 있다. 명상은 사회정서학습 프로그램들이 스트레스 조절기술 훈련을 위해 많이 활용하는 방법이다. 명상 훈련을 통해 학생은 스스로의 정서 상태를 인식하고, 분노나 슬픔을 조절하며, 긍정적인 정서 상태를 유지함으로써 ‘절제’를 내면화할 수 있다. 즉, 사회정서학습은 구체적인 내용을 통해 ‘역량’과 ‘덕목’을 연결 짓고, 설명을 제공한다. 사회정서학습의 다섯 가지 역량은 인성 핵심역량 모두와 관련이 있기 때문에 이와 같은 방식으로 인성교육 체계에서 이론적 설명을 제공하고, 구체적인 내용 구성 아이디어를 제공하는 역할을 할 수 있다. 결론적으로 싱가포르의 사례처럼 사회정서학습을 인성교육의 체계에 접목시켜 방향 체계를 재구성한다면 인성교육을 보다 잘 안내할 수 있을 것이다.

다섯째, 사회정서적 역량으로 구성된 기본 인성역량에 더하여 다른 인성역량의 설정이 추가적으로 필요하다. 델파이조사에서 “사회정서학습에서 부족한 ‘공동체 감성역량’을 함께 길러주는 내용 보완”과 “‘효’, ‘예’ 등 전통적 성품교육과 연결되지 않는다”는 항목들이 추출되었었다. 사회정서적 역량이 전반적으로 중요한 기본 역량이기는 하지만, 핵심가치와 추구하는 인간상과 직접적 관련이 없는 경우도 있다. 따라서 사회정서발달 과제 이외에 요구되는 과제와 관련한 역량 등에 대한 부가적인 설정이 필요하다. 이와 관련하여 참고할 수 있는 사례로 싱가포르의 “인성·시민 교육과정” 개념체계를 들 수 있다. <표 VII-6>는 우리나라와 싱가포르의 인성교육 개념체계를 비교한 것이다.

〈표Ⅶ-6〉 우리나라와 싱가포르 인성교육 개념체계 비교

	핵심역량		핵심가치		추구하는 인간상
우리나라	<ul style="list-style-type: none"> · 자기관리역량 · 심미적/감성 역량 · 의사소통역량 · 갈등관리역량 · 공동체역량 		<ul style="list-style-type: none"> · 정직 · 책임 · 존중 · 배려 	<ul style="list-style-type: none"> · 소통 · 협력 · 효 	공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람
싱가포르	사회정서적 역량	시민성기술	<ul style="list-style-type: none"> · 존중 · 간섭성 · 책임 · 배려 	<ul style="list-style-type: none"> · 회복탄력성 · 조화 	<ul style="list-style-type: none"> · 자신감 있는 사람 · 스스로 목표를 세우는 사람 · 활동적 기여가 · 참여적인 시민
	<ul style="list-style-type: none"> · 자기인식역량 · 자기관리역량 · 타인인식역량 · 관계기술역량 · 책임 있는 의사결정 역량 	<ul style="list-style-type: none"> · 시민문해력 · 글로벌인식과 문화 간 기술 · 비판적·투자적사고 · 정보·소통기술 			

[그림 V-2] 에서 보았듯이 싱가포르는 사회정서적 역량을 설정하고 이에 더하여 미래사회가 싱가포르 학생들에게 요구하는 기술이나 능력을 연결하여 개념체계를 완성하였다. 싱가포르와 우리나라는 핵심가치가 다르고, 사회가 요구하는 과제도 다를 것이므로 이와는 다른 추가적인 역량 설정이 필요할 것이다. 예를 들어, 델파이조사 결과 사회정서학습은 ‘공동체 역량’이나 ‘효’, ‘예’와 같은 전통적 품성과 관련된 부분은 보완이 필요하다는 점이 도출되었었다. 따라서 ‘공동체 역량’이나 ‘전통 역량’ 등을 추가할 수 있을 것이다. 이외에도 싱가포르의 사례처럼 ‘글로벌시민 역량’이나 「인성교육진흥법」(법률 제 13004호, 2014)의 인성개념에서 자연과 더불어 살아감을 언급하였으므로, ‘자연생태친화 역량’ 등을 고려할 수 있을 것이다.

이상 살펴본 사회정서학습을 포함한 인성교육 개념체계는 사회정서학습을 적용한 인성교육의 성격을 드러낼 뿐만 아니라 ‘추구하는 인간상’과 같은 목표를 포함한다. 본 연구가 사회정서학습의 중요성과 필요성을 강조하는 것은 사실이지만, 인성교육 전체를 대체할 것을 주장하는 것은 아니다. 사회정서학습 실행이 인성교육적 목표를 고려하지 않은 경우 부작용이 있을 수 있음을 앞서 ‘IV. 3’장에서 지적한 바 있다. 따라서 사회정서학습의 적용이 중요하다 하더라도 그 목표는 어디까지나 인성교육에 대한 본질적인 요구에 맞추어져야 할 것이다.

2) 성취기준과 내용체계

본 연구의 첫 번째 사회정서학습 적용원칙은 “사회정서적 역량 발달을 위한 모든 교육활동을 통합적으로 조정하기 위한 체계적인 틀을 마련해야 한다.”였다. 그런데 교육활동을 통합적으로 조정하는 체계적인 틀을 세우는 데 있어 가장 중요한 것은 ‘성취기준’ 체계를 마련하는 것이다. 또한 델파이조사 결과 “시범적용을 통한 사회정서학습 성취기준 마련”이 효과적 적용을 위한 세부항목으로 추출되었었다.

성취기준이 중요한 이유는 그것이 학교에서 일어나는 모든 교육의 타겟이나 청사진, 로드맵 역할을 하기 때문이다(Carmichael, Wilson, Porter-Magee, & Martino, 2010: 1). 성취기준은 학생이 무엇을 알아야만 하고 교육활동의 결과로 무엇을 할 수 있는지에 관한 진술로 학년마다 교과영역 안에서 학습을 위한 구체적인 목적과 기준점을 정교화함으로써 교육과정 개발과 수업을 안내한다. 또한 수업에 공통의 언어와 구조를 제공하고 계획을 세우도록 함으로써 교육이 통일성과 일관성을 갖도록 한다. 이 때문에 전 세계적으로 성취기준 체계는 자국의 교육개혁을 추진하고 조직하는 주춧돌로서 역할을 해 왔다(dusenbury 외, 2016: 533). 앞서 살펴본 바와 같이 사회정서학습을 체계적으로 실시하고 있는 일리노이주와 싱가포르, 호주는 사회정서학습 시행을 계획할 때, 정부수준에서 사회정서학습 성취기준 체계를 마련하는 데 주안점을 두었다.

성취기준과 관련하여 본다면, 우리나라의 경우 「인성교육진흥법(법률 제 13004호, 2014)」이 인성교육의 목표와 성취기준을 정할 것을 규정하고는 있지만, ‘2009 및 2015 개정 교육과정’에 포함된 인성교육 목표 및 교과별 인성요소로 성취기준을 설정함에 따라, 아직 명료한 성취기준 체계를 마련하지는 못한 실정이다. 이와 같은 성취기준 체계의 미비는 학교에서 인성교육 계획에 따라 교사가 인성교육과정을 재구성할 때, 구체적으로 무엇을 어떻게 교육해야 하는지 충분히 안내하지 못한다는 문제를 낳는다. 그러므로 우리나라 학생의 발달적·문화적·환경적 특성에 부합하는 사회정서학습 성취기준 체계를 마련하여 사회정서학습이 교육활동을 보다 잘 안내할 수 있도록 도와야 한다.

그런데, 우리나라의 경우 싱가포르처럼 사회정서학습이 인성교육과정 아래에서 실시될 가능성이 높으므로 사회정서학습 성취기준은 인성교육체계 안에서 연결시켜 제시할 필요가 있다. 그러므로 성취기준을 체계화하여 학교인성

교육을 위해 목표와 내용, 방법을 안내하는 성취기준 체계의 틀과 내용 예시를 제안하면 <표Ⅶ-7> 과 같다.

<표Ⅶ-7> 사회정서학습을 적용한 성취기준 체계 예시

목표	성취기준	학습내용	인성요소	
			가치·덕목	인성역량 (사회정서적 역량)
자신의 정서를 관리할 수 있다.	정서를 인지하고 이를 붙일 수 있다.	이야기 속 인물의 정서 설명하기	절제	자기관리역량
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮

<표Ⅶ-7> 은 현재 학교 교육과정 주요 항목인 ‘목표와 성취기준, 학습내용’에 관련 ‘인성요소’를 추가하여 구성한 것이다. 그런데 델파이조사 결과 “우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서역량과 하위기술을 체계화할 필요가 있다”는 항목이 도출되었다. 따라서 성취기준을 실제로 적용하기 위해서는 적어도 학교급별로 그 내용을 체계적으로 구체화할 필요가 있다.

『인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)』은 『2015 개정 교육과정(교육부, 2015b)』의 학교급별 교육 목표를 인성교육의 목표로 제시하고 있다. 이를 따라 ‘2015 개정 교육과정 총론’에서 제시하는 학교급별 교육 목표 중 인성교육 요소를 추출하고, 해당 발달 단계에 적절한 사회정서학습 성취 기준과 학습내용을 연관 지어 성취기준 체계를 예시하면 <표Ⅶ-8> 과 같다.

<표Ⅶ-8> 학교급별 인성교육 목표에 따른
사회정서학습 적용 성취기준 체계 예시

하위 목표	성취기준	학습내용	인성요소	
			가치·덕목	인성역량 (사회정서적 역량)
(초)생활에서 문제를 발견하고 해결하는 기초 능력을 기른다.	(초)충동을 조절할 수 있다.	‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련하기	절제	자기인식역량 자기관리역량
(중)공동체 의식을 바탕으로 타인을 존중하고 서로 소통하는 민주시민의 자질과 태도를 기른다.	(중)다양한 상황에서 다른 사람의 감정과 관점을 예상할 수 있다.	역사적 사건이나 소설 속 인물들의 감정과 선택을 분석하는 활동	존중 소통	사회적 인식역량
(고)국가 공동체에 대한 책임감을 바탕으로 배려와 나눔을 실천하며 세계와 소통하는 민주시민으로서의 자질과 태도를 기른다.	(고)공동체의 문제 해결을 위한 프로젝트를 계획, 실행, 평가하기 위해 다른 사람과 협력할 수 있다.	공공기관이나 단체에 공동체 문제 해결을 위한 생각이 담긴 편지 보내기 협동학습	배려 책임	책임 있는 의사결정역량

위 체계에서 성취기준은 일리노이주의 해당 학교급 성취기준을 (www.isbe.net), 학습내용은 알래스카주 앵커리지 학군의 사회정서학습 성취기준에 활동내용(정창우, 2013a: 204-328)을 연결 지어 예시한 것이다. 그러므로 실제 사회정서학습 성취기준을 마련하고자 한다면 우리나라 학생의 요구와 특성에 부합하는 체계를 구상해야 할 것이다. 이와 관련하여 본 연구는 델파이조사를 통해 〈표Ⅶ-9〉와 같이 학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술을 추출하였다.

〈표Ⅶ-9〉 중점적으로 다루어야 할 사회정서적 역량과 하위 기술

중점 사회정서적 역량	중점 하위 기술
자기인식	자신의 정서 인식과 명명 ※ 고등학교에서 제외
	정서이해 (상황과 원인 이해)
	강점인식
	자기효능감
	영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기 ※ 초등학교에서 제외
	자기 수용(존중)
자기관리	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기
	충동, 공격성, 반사회적 행동 통제
	스트레스 조절
	집중하기
	목표 설정 및 계획, 수정
	긍정적 동기 부여와 희망
사회적 인식	타인의 감정 인식
	타인에 대한 존중
	경청
	공감
	역할채택
	다양성 존중
관계관리	효과적인 정서표현
	의사소통
	관계형성
	도움주고 받기
	갈등관리, 협상 거절
	사회적 참여와 협동
	자기주장, 리더십, 설득
책임 있는 의사 결정 ※ 초등학교에서 제외	상황인식과 문제 분석
	문제 해결
	스스로 평가하고 반성하기
	윤리적 결정하기 ※ 초등학교에서 제외

〈표Ⅶ-9〉에 나타나듯이 초등학교에서 고등학교로 갈수록 “책임 있는 의사결정” 역량과 그 하위기술의 중요성이 커지는 경향이 있었다. 따라서 각 학교급에 따른 중요성을 고려하여 성취기준 체계 속에서 다른 비중으로 배치해야 할 것이다. 또한 “영성”이나 “윤리적 의사결정”과 같은 하위 기술은 학교급에 따라 본 조사에서는 추출되지 못하였으므로, 실제 성취기준을 마련할 때 이 부분에 대한 숙의가 필요할 것이다.

이처럼 학교급별로 중점적으로 다루기에 타당한 사회정서적 역량과 하위기술을 추출하기는 하였으나, 이는 전체 학교급에 대한 발달적 계열성을 고려한 성취기준과 학습내용을 추출한 것은 아니다. 앞서 밝힌 바와 같이 본 연구는 델파이조사를 통해 나타난 적용 방향을 제시하는 수준의 연구이기 때문에 위표와 같은 틀 정도만을 제안할 수 있다. 구체적으로 어떤 성취기준들로 내용이 채워져야 하는지에 대해서는 학년별 인성실태와 요구에 대한 조사를 바탕으로 연령에 따른 인성 실태, 발달적 적합성, 사회적 요구 등을 종합적으로 고려하여 ‘발달이론 전문가, 교육과정 전문가, 교육 정책가, 현장 교사, 학생과 학부모 등’의 논의를 통해 학년별, 핵심역량별 목표와 성취기준을 체계화해야 할 것이다.

한편, 성취기준 체계의 마련은 독립된 교과와 수업뿐만 아니라 교과통합 및 연계수업의 재구성도 용이하게 한다. 즉, 통합하여 지도할 수 있는 각 교과와 성취기준을 확인하고, 그것을 중심으로 해당 교육내용, 수업시수, 지원, 평가항목을 재구성할 수 있다. 앞서 언급한 ‘사회정서적 역량 향상을 위한 교과통합 설계원리’에 관한 선행연구(강정찬 외, 2015)는 일반교과와 통합 가능한 사회정서적 ‘수업 목표 및 내용’을 비롯한 사항들을 확인하고 연계시키는 방법을 제안한 바 있다. 이와 같은 설계원리를 활용하되 우리나라 학생의 사회정서적 발달 상황을 고려한 성취기준이 마련된다면, 학습목표보다 수업을 더 잘 안내하고 구조화하는 방식으로 진술된 성취기준을 교과 연계 및 통합을 위한 기준으로 활용할 수 있을 것이다. 〈표Ⅶ-10〉은 사회정서학습 적용 성취기준 체계에 따른 교과연계 활동 예시이다.

〈표Ⅶ-10〉 사회정서학습 적용 성취기준 체계에 따른
교과연계 활동 예시

과목	교과학습목표	성취기준	인성교육과 교과학습목표를 통합하기 위한 학습활동	인성요소	
				가치·덕목	인성역량 (사회정서적 역량)
국어	이야기의 인물, 배경, 줄거리, 전개를 분석할 수 있다.	나는 나의 감정과 다른 감정들의 복잡성을 정교하게 확인할 수 있다.	인물지도 만들기 - 다양한 인물이 등장하는 이야기를 골라 모듬별로 인물지도를 만들고 공유하는 활동. ☞ 어떤 인물이 자신과 가장 관련 있으며, 이 인물과 같은 방식으로 언제 느끼는지 성찰해 본다.	정직 책임 존중	자기인식역량
수학	지수의 특성을 알고 적용하여 등식을 만들고 수식으로 표현할 수 있다.	나의 스트레스를 다루기 위한 전략을 발전시킬 수 있다.	눈물치 활동 - 수학문제를 풀 때 생기는 스트레스 상황을 낮추는 데 사용한 전략을 적은 종이를 눈물치로 만들어 던지고 공유하는 활동 ☞ 지수문제를 풀 때 부정적 행동의 결과를 예상해보도록 한다.	책임 존중	자기관리역량
사회	대영제국 건설의 우선적인 동기를 설명할 수 있다. 중산층의 확대와 잉여인구 이동의 필요성, 종교적 자유에 대한 요구를 설명할 수 있다.	나는 다른 사람과 공감할 수 있다.	호텔 지배인 활동 - 교사가 특정수의 사람을 부르면, 자신이 속한 테이블에서 떠나거나 남는 놀이 활동. ☞ 대영제국 건설 시기 조국을 떠나거나 남은 사람의 마음을 공감해보도록 한다.	존중 배려	사회적 인식 역량

출처: CASEL의 District Resource Center

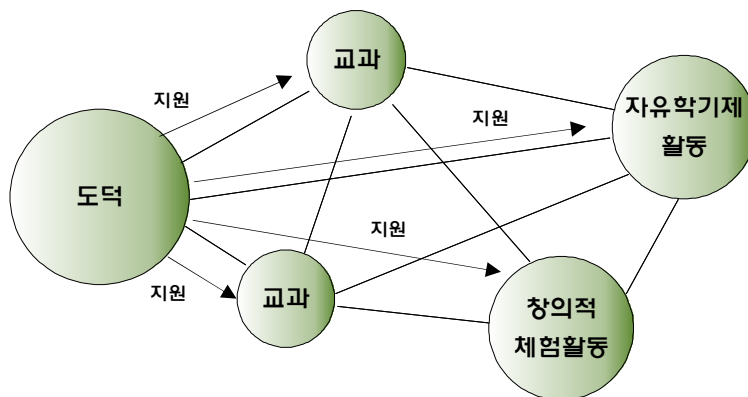
〈표Ⅶ-10〉의 교과별 학습목표와 학습활동 예시는 테네시주 중학교 2학년에 해당하는 사회정서학습 연계 방안을 인용한 것이다. 여기에 예시된 교과목뿐만 아니라 ‘정보’ 시간에 문제를 해결하기 위한 정보기기 활용하기, ‘체육’

시간에 느낌을 무용으로 표현하기, ‘과학’ 시간에 과학기술의 오용과 관련하여 책임 있는 의사결정 해보기와 같은 연계 활동을 구상할 수 있을 것이다.

4. 도덕교과의 역할

이 절에서는 사회정서학습의 ‘IV. 3. 인성교육적 함의와 한계점’에 대한 논의와 ‘VI장’의 델파이조사 결과 추출된 도덕교과 역할에 항목을 바탕으로 학교 인성교육을 위한 사회정서학습 시행에 있어 도덕교과의 역할을 제안하고자 한다.

델파이조사 결과 교과활동 영역 중 도덕교과는 사회정서학습과 내용적 연계성이 높고, 인성교육의 주관교과로 명시적 훈련을 담당해야 하지만 수업시수가 적기 때문에 창의적 체험활동 등을 통한 명시적 수업도 함께 계획해야 한다고 논의된 바 있었다. 앞서 살펴보았듯이 효과적인 사회정서학습의 조건에 부합하기 위해서는 최소한의 명시적 수업 훈련이 확보되어야 한다(Durlak 외, 2011). 따라서 창의적 체험활동 등의 범교과 활동에도 사회정서적 역량의 명시적 훈련을 위한 시간을 확보하는 방안이 강구되어야 할 것이다. 이에 따라 학교가 계획하는 교육활동들이 사회정서적 역량 훈련을 위해 상호 연계되는 방식을 도식화하면 [그림Ⅶ-6]과 같다.



[그림Ⅶ-6] 사회정서학습을 위한 교과연계와 도덕교과의 역할 모델

텔파이조사 결과처럼 모든 교과영역에서 사회정서학습은 교과연계나 교과 통합을 통해 적용되는 것이 바람직하므로 각각의 교과활동들을 자유롭게 병치시키고 선으로 연결하여 연계나 통합을 묘사하였다. 다만 도덕교과와 창의적 체험활동, 자유학기제의 선택활동 시간 등은 사회정서적 역량과 하위기술의 명시적 훈련과 관련한 내용을 다룰 가능성이 높기 때문에 다른 교과 교육활동보다 원을 크게 그렸다. 자유학기제 활동의 경우는 진로와 관련된 활동이, 창의적 체험활동의 경우 범교과 주제와 관련한 활동들로 이미 가득 차 있기 때문에 사회정서적 기술의 명시적 훈련을 포함하기 현실적으로 어려운 면이 있다. 또한 도덕교과의 경우 다른 교육활동과 연계될 때 ‘지원’을 의미하는 화살표를 추가하였는데, 왜냐하면, 텔파이조사 결과 “인성교육 주관교과로서 사회정서학습 시행을 주도해야 한다.”는 의미를 다른 교과의 사회정서학습을 지원해야 한다는 의미로 해석하였기 때문이다. 이와 같은 도식에 기초하여 도덕교과의 역할을 구체화하면 이하와 같다.

첫째, 도덕교과는 사회정서적 기술의 명시적 훈련을 담당해야 한다. 아래는 이를 뒷받침하는 텔파이 조사 결과이다.

- 사회정서적 역량과 도덕성은 공통의 목표를 두고 실행될 수 있는 내용적 연계성이 높다.(4.62)
- 사회정서학습의 현실적 적용 가능성이 가장 높은 교과이다.(4.31)
- 중요한 사회정서기술의 명시적 학습과 훈련을 담당해야 한다.(4.38)

다양한 교과목들 중에서 특히 도덕교과와의 연계는 학생들의 사회정서적 능력성과 도덕성 발달의 상관성을 고려할 때 매우 중요하고도 특별한 의미를 갖는다(정창우, 2013b). 이는 상론한 바와 같이 사회정서적 발달이 도덕성 발달과 긴밀한 연관성을 갖고 있기 때문이다. 또한 도덕교육에 사회정서적 기술 훈련을 포함시키는 것은 도덕교육의 실천력 제고를 위한 역할을 할 수 있으므로 상호 시너지를 발휘할 수 있다.

이에 따라 도덕교육을 통해 사회정서적 기술을 훈련시키는 방법은 크게 두 가지로 나눌 수 있을 것이다. 하나는 도덕교과의 교육과정 안의 관련 단원에서 사회정서학습 기술을 훈련하는 것이고 다른 하나는 사회정서적 역량과 기술을 중심으로 도덕교과의 단원과 내용을 재배치하여 가르치는 방법이다.

〈표Ⅶ-11〉 2015 개정 교육과정 도덕교과 내용체계의 예시

영역	핵심 가치	일반화된 지식	내용 요소		기능
			3-4학년군	5-6학년군	
자신 과의 관계	성실	인간으로서 바르게 살아가기 위해 자신에게 거짓 없이 정성을 다하고 인내하며, 스스로 자신의 욕구를 다스린다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도덕시간에는 무엇을 배울까? (근면, 정직) ○ 왜 아껴 써야 할까? (시간 관리와 절약) ○ 왜 최선을 다해야 할까? (인내) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 어떻게 하면 감정을 잘 조절할 수 있을까? (감정 표현과 충동조절) ○ 자주적인 삶이란 무엇일까? (자주, 자율) ○ 정직한 삶은 어떤 삶일까? (정직한 삶) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도덕적 자아정체성 <ul style="list-style-type: none"> • 자기인식 및 존중하기 • 자기감정 조절하기 • 자기감정 표현하기 ○ 도덕적 습관화 <ul style="list-style-type: none"> • 생활계획 수립하기 • 모범사례 반복하기 • 유혹 이겨내기
타인 과의 관계	배려	가족 및 주변 사람들과 더불어 살아가기 위해서 존중하고 예절을 지키며 봉사와 협동을 실천한다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 가족의 행복을 위해 무엇을 해야 할까? (효, 우애) ○ 친구와 사이 좋게 지내기 위해 어떻게 해야 할까? (우정) ○ 예절이 없다면 어떻게 될까? (예절) ○ 함께하면 무엇이 좋을까? (협동) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 사이버 공간에서 지켜야 할 것은 무엇일까? (사이버 예절, 준법) ○ 서로 생각이 다를 때 어떻게 해야 할까? (공감, 존중) ○ 우리는 남을 왜 도와야 할까? (봉사) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도덕적 대인관계능력 <ul style="list-style-type: none"> • 경청·도덕적 대화하기 • 타인 입장 이해·인정하기 • 약속 지키기 • 감사하기 ○ 도덕적 정서 능력 <ul style="list-style-type: none"> • 도덕적 민감성 갖기 • 공감 능력 기르기 • 다양성 수용하기

〈표Ⅶ-11〉에서 보듯이 사회정서학습의 내용과 관련 기능이 교육과정에 이미 포함되어 있다. 그러므로 새로 개발되는 교과서와 보조자료에 사회정서적 기술 훈련을 돕는 학습내용과 교수학습-방법들이 포함될 것이다. 또한 ‘개인→타인→사회’의 순서로 설정되어 있는 사회정서학습의 다섯 가지 역량은, 도덕교과의 가치관계확장에 따른 내용 구성, 즉 ‘개인→타인→사회·공동체→자연·초월적관계’와 유사한 측면이 있으므로 도덕교과의 내용 체계를 중심으로 관련 사회정서적 기술을 배치하여 가르칠 수 있을 것이다.

그런데 아직 국내에는 우리나라 학생의 발달 특성에 맞는 사회정서학습 성취기준이 없고, 우리나라의 문화적 특성에 맞는 사회정서학습 내용과 기술에

대한 연구가 많지 않기 때문에³⁹⁾, 외국의 사회정서학습 프로그램에 담겨 있는 내용과 방법들에서 아이디어를 얻을 가능성이 높다. 외국의 사회정서학습 프로그램들은 학습자의 수준을 고려한 다양한 활동을 포함하고 있기 때문에 도덕교과에서 활용할 수 있는 풍부한 아이디어를 제공한다(김철호, 2016). 그러나 사회정서학습은 학생의 특성에 적합한 형태로 적용되어야 한다는 원칙을 고려한다면(CASEL, 2013), 도덕교과 차원에서도 서둘러 우리나라 학생의 수준과 문화적 특성에 맞는 사회정서학습 프로그램을 개발해야 할 것이다.

사회정서적 역량과 기술을 중심으로 도덕교과의 단원과 내용을 재배치하여 가르치는 방법과 관련하여서는, 김은정 등(2016)이 초등학교 도덕과에서 사회정서학습 통합전략 개발 연구를 수행한 바 있다. 이 연구는 다섯 가지 사회정서역량에 기초하여, 효과성이 입증된 기존의 사회정서역량 프로그램과 관련된 초등 도덕교과서 내용을 추출하여 통합전략을 개발하였다. 이에 따라 초등학교 3학년 교과에서 사회정서학습 관련 단원을 추출하여 관련 있는 사회정서학습 전략을 중심으로 10차시로 재구성하였다. 각 차시마다 중심이 되는 사회정서학습 전략은 ‘한줄 감정쓰기, 나의 감정사전, 감정체인지, 숨은 감사 찾기, 두시 글 읽기, 무지개 발표, 그림보고 감정 읽기, 전달하기 발표, 실천해요 1,2,3, 너 할 수 있어 듣기’이다. 이러한 통합 전략은 사회정서 기술훈련을 중심으로 교과내용을 재구성한 것이기 때문에 체계적으로 명시적 훈련을 실시할 수 있는 장점이 있다. 그러나 단점은 사회정서적 기술의 훈련과 관련이 적은 다른 도덕교육 영역, 예를 들어 도덕적 사고나 도덕·윤리 사상, 덕목·가치 교육 등을 소홀하게 다룰 수 있고, 사회윤리나 응용윤리 단위과도 연계하기 힘들다는 문제가 있다. 그러나 도덕교과의 영역 중 ‘자신과의 관계’, ‘타인과의 관계’에 사회정서학습 관련 기능이 모여 있음을 생각할 때, 동 영역들에서는 사회정서학습 기술 훈련을 중심으로 교과 내용을 재구성하여 가르치는 것이 가능할 것이다.

그런데 위와 같은 사회정서적 기술훈련이 도덕교과에서 가능하기 위해서는 도덕교사가 사회정서적 기술 훈련에 대한 지식과 방법론을 터득하고 있어야 한다. 그러므로 도덕교과가 명시적 훈련 역할을 수행하기 위해서는 도덕교과 교사를 위한 전·현직 연수, 예비교사를 위한 교육과정에 사회정서학습 내용

39) 우리나라의 문화적 특수성을 고려한 연구로는 전통사상과의 연관성을 연구하여 사회정서 학습 프로그램 개발을 모색한 연구가 있다(손경원, 이인재, 지준호, 한성구, 2010).

을 포함시켜야 할 것이다.

둘째, 도덕교과는 사회정서학습 시행을 지원하는 역할을 해야 한다. 아래는 이를 뒷받침하는 델파이조사 결과이다.

- 인성교육의 주관교과로서 사회정서학습 적용을 주도하기에 적합하다.(4.31)
- 교과연계·교과통합 프로그램의 모델이 되어야 한다.(3.54)
- 국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다.(3.08)
- 학교단위에서 사회정서학습 운영을 주도해야 한다.(3.54)

『2015 도덕과 개정 교육과정(제2015-74호)』(교육부, 2015a)은 인성교육과 관련하여 도덕교과의 역할을 다음과 같이 규정하고 있다.

도덕과는 학교가 인성교육의 중심축 역할을 해내야 한다는 시대적 요청을 적극적으로 수용하여 바람직한 인성의 핵심인 도덕성 발달뿐만 아니라, 학생들의 정서적·사회적 건강을 제고함으로써 인성교육의 핵심 교과로서의 역할을 수행한다. 나아가 인문학적 사유와 성찰을 바탕으로 삶의 의미를 탐색하도록 함으로써 타 교과 및 학교생활 전반을 통한 인성교육을 통합하는 역할을 담당하는 학교 인성 교육의 주관 교과로서의 성격을 갖는다.

즉, 도덕교과가 인성교육의 핵심교과로서 사회정서적 역량교육을 중시해야 하며, 타 교과 및 학교생활 전반을 통합하는 역할을 한다고 규정하고 있다. 그런데 상기 규정이 타 교과 및 학교생활전반을 통합하는 방법으로 제시한 것은 학생들로 하여금 ‘인문학적 사유와 성찰을 바탕으로 삶의 의미를 탐색하도록 하는 것’이다. 다시 말해서 학생들이 타교과 영역이나 학교 생활전반에서 도덕적 성찰을 할 수 있도록 교육함으로써 인성교육을 통합하는 역할을 한다는 것이다. 이는 인성교육의 주관교과로서의 구체적인 역할이라고 하기에는 소극적인 면이 있다.

이승미(2012)는 도덕 교과 교육 과정이 타교과 및 학교 활동 전반에 나타나는 인성교육적 요소들을 종합하고 체계화하고 있어야 하며, 더 나아가 타교과 및 학교 활동 전반에서 요구되는 인성교육의 방향을 제공해야 한다고 강조한 바 있다. 왜냐하면 도덕적 문제란 인간의 삶에서 복잡다단한 양상으로 발생하는 것이며 이를 해결하기 위해서는 종합적이고 통합적인 사고과정이 요구되며, 따라서 내용과 교수·학습 방법에 있어서 도덕 교과가 가장 전문성을

발휘할 수 있기 때문이다. 이에 따라 그녀는 도덕 교과 교육과정이 해당 학년군에서 다른 교과 및 교과 외 활동에서 다룰 필요가 있는 인성 교육 내용의 주제와 접근 방식을 간략하게 제시하여 다른 교과 및 교과 외 활동에서 적절히 활용할 수 있도록 도울 수 있어야 한다고 지적한다. 같은 맥락에서 사회정서학습 적용에 있어서도 도덕교과가 책임감을 갖고 방법적 측면에서 다른 교과를 지원할 수 있어야 한다.

타 교과나 교육활동과 사회정서학습과의 연계를 지원한다고 할 때 가장 기본이 될 수 있는 것은, 각 교과나 활동의 주제나 단원과 연계 가능한 사회정서학습 역량과 기술의 목록을 제공하는 것이다. 역량은 그 자체가 방법과 절차를 나타내고 있으므로 도덕과 이외의 교과나 활동에서도 활용되기에 적합한 형태라고 볼 수 있다(Hessisches Kultusministerium, 2011a; 2011b 이승미, 2012: 450에서 재인용). 이를 위해서 도덕교과는 타교과 및 학교 활동 전반에서 요구되는 가치·덕목이 무엇인지에 대하여 보다 적극적으로 탐구하여 교육과정 상 지침이나 매뉴얼을 통해 제시할 필요가 있다. 이 때, 교육과정 개발 단계에서 인성교육이 필요한 교과 및 교과외 활동과의 충분한 사전협의가 이루어져야 하며, 해당 교과 및 교과외 활동에서 도덕 교과 교육과정에서 규정한 내용을 다루는 것은 해당 교과 및 교과외 활동을 지도하는 교사의 자율과 선택에 맡김으로써 각 교과 및 교과외 활동의 전문성과 고유 역할을 서로 인정할 수 있어야 할 것이다(이승미, 2012: 452).

한편, 도덕교과는 학교 안에서 인성교육과 관련된 전체 활동을 조정 관리함으로써 사회정서학습이 효과적으로 시행될 수 있도록 지원하는 역할을 수 있다. 상론한 바와 같이 사회정서학습이 효과적으로 시행되기 위해서는 학교 안에서 이를 주도할 사회정서학습 팀이 필요하다. 상론한 바와 같이 사회정서학습과 내용적 연계성이 높고 인성교육의 핵심교과 역할을 하는 도덕교과가 사회정서학습 팀 역할을 함으로써 사회정서학습이 학교 전체의 교육활동에서 시행될 수 있도록 지원하는 역할을 할 수 있을 것이다. 이는 도덕이나 사회교사에게 인성교육 전문성을 교육하고, 인성교육 업무 담당자를 되도록 지정하여, 이들이 학교단위 인성교육 활동을 운영할 수 있도록 하는 현재 인성교육 제도의 지침내용과도 부합한다(교육부, 2016). 구체적으로 이와 같은 역할에는 사회정서학습의 시행 단계를 확인하고, 평가하며, 효과를 알리고, 문제점을 보완 수정하여 지속적으로 시행될 수 있도록 추진하는 역할, 학교전체의 장면에서 사회정서적 기술이 훈련될 수 있도록 풍토를 만드는 역할, 가정이나

이웃공동체와 연계를 추진하고 교육활동을 기획하는 역할 등이 포함될 수 있을 것이다.

또한 학교 밖에서는 연구 활동을 통해 교육과정이나 프로그램·교재를 개발하고, 사회정서학습의 인성교육 함의를 연구하고 알리며, 효과를 검증하는 연구를 수행할 수 있다. 그리고 이를 통해 사회정서학습 시행과 관련된 정보를 축적하고, 사회정서학습을 시행하는 학교와 연계하여 전문적인 컨설팅을 제공하는 역할을 할 수 있다. 이는 델파이 조사결과 추출된 바와 같이 미국의 CASEL과 같은 역할을 도덕교과가 할 수 있음을 의미한다.

정창우(2013a: 303)는 도덕과 교육의 연구 및 실천에 참여하고 있는 구성원들이 다른 교육 공동체 구성원보다 우리 청소년들을 책임 있고, 강건하며, 배려적이고, 사회에 기여하는 존재가 되도록 안내해야 한다는 소명의식을 크게 가지고 있다고 보기 때문에, 도덕교과 공동체의 구성원들이 CASEL과 같이 주도적으로 사회정서학습에 대한 연구 및 교육 노력을 이끌어갈 책임 있는 주체로서의 역할을 담당해야 한다고 주장한 바 있다.

마지막으로 덧붙여 도덕교과는 사회정서학습에 도덕적 고려와 성찰이 담길 수 있도록 보완하는 역할을 해야 한다. 앞서 이론적 배경에서 논의한 바와 같이 도덕성 발달에 대한 고려가 없는 사회정서학습은 비도덕적 결과를 낳을 수 있다. 그러므로 학교인성교육을 위해 사회정서학습을 적용한다면 도덕성 발달에 대한 관심과 책임감이 높은 도덕교과가 수업 내외의 활동에서 인성교육의 본질적 목표와 방향을 강조함으로써, 인성교육 본래 취지에 맞게 사회정서학습 교육활동을 조정하는 역할을 할 수 있을 것이다.

VIII. 결론

지금까지 논의한 바와 같이 본 연구는 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책 방향을 도출하기 위한 목적으로 수행되었다. 우리나라 학생의 정신건강과 사회적, 정서적 역량에 관한 교육통계들은 우리나라 학생들의 정신건강 문제와 낮은 정서적, 사회적 역량 실태를 개선하기 위해 사회정서적 역량 발달을 돕는 교육적 노력이 시급함을 보여준다(임소현 외, 2016; 보건복지부, 2015; 통계청, 2012; 김기현, 2010). 그러나 이를 해결하고자 하는 단편적인 노력은 많이 계획되고 있지만, 상담영역에서의 문제 아동에 대한 사후개입이 대부분이고, 모든 학생에 대한 체계적인 정신건강 예방교육은 거의 이루어지지 않고 있다(한국청소년정책연구원, 2014).

이러한 가운데 최근 사회정서학습 연구가 증가하고 있다. 이 연구들은 인성개념을 설명하기 위한 근거로 사회정서학습을 주목하거나(천세영 외, 2012; 지은림, 2013, 2014; 김수진 2015; 도승이, 2015), 우리나라 교육에서 사회정서학습의 함의를 밝히고 교과연계를 통한 적용방안을 설계하거나 실험한 것들이다(김은정, 이상수, 2015; 신현숙, 2011; 정창우, 2103; 이인재 외 2009; 손경원 외 2010; 강정찬 외 2015; 박현주, 2015, 최인자, 2015; 이정화 2012). 그런데 이러한 연구들은 공통적으로 사회정서학습의 특징적인 교육내용과 교수-학습 방법만을 부각하고 또 다른 중요 요소인 ‘긍정적 아동발달지원, 학교 전반에서의 실시, 전 교직원의 참여, 가정 및 이웃 공동체와의 긴밀한 협력, 과학적 검증’ 등과 같은 요소들은 중요하게 다루지 않았다. 또한 연구를 통해 국내에 적용된 사회정서학습 프로그램들은 대부분 엄격한 실험 통제나 종적 연구와 같은 과학적 검증 절차를 거치지 않고 있고, 학교 전체의 장면에서의 체계적인 준비와 피드백, 교사를 비롯한 학교 공동체 구성원 합의와 연수가 결여되어 있다. 본 연구는 이러한 수업 장면에 국한된 사회정서학습에 대한 연구와 적용은 사회정서학습의 취지를 축소하고 효과를 거두기 어렵다는 문제의식을 갖는다.

사회정서학습의 발전과정과 특징 그리고 효과적 실행을 지원하는 체계들은 사회정서학습이 학교의 모든 활동을 학생의 사회정서적 역량의 발달을 도울 수 있도록 체계적으로 조정하고 모든 학교 구성원을 참여시키는 학교개혁운동

임을 보여준다. 많은 경험적 사례들은 통합적이고 지속적으로 시행되었을 때 사회정서학습이 효과가 있음을 뒷받침 한다(Durlak 외, 2011; CASEL, 2003). 그럼에도 불구하고 사회정서학습은 그것이 포함하는 일부 교육적 측면이나 활동으로 축소되어 이해되는 경우가 많은데(Humphley, 2011), 그 원인을 본 연구는 사회정서학습 개념의 불명료성에서 찾았다. 따라서 본 연구는 사회정서학습의 특징들로부터 사회정서학습의 개념을 도출하여 명료화하고, 포괄적인 학교 개혁운동으로서 사회정서학습의 개념을 부각하였다.

이러한 개념에 근거할 때, 사회정서학습을 효과적으로 적용하기 위해서는 그 실행을 지원하는 법적·재정적·정책적·제도적 지원의 뒷받침이 필수적이다. 특히 사회정서학습 시행의 의무를 부과하고 행정적·재정적 지원을 명시하는 법안 마련과 독립적인 사회정서학습 표준체계의 채택은 효과적인 사회정서학습 실행과 추진에 힘을 부여한다. CASEL은 모든 교육활동에서의 사회정서적 기술 훈련, 모든 학교 구성원의 참여, 지속적인 실행과 같은 요인들을 우수 프로그램을 선정하는 기준이나 루브릭의 절차에 포함시키고, 전문적인 자문을 제공함으로써 효과적인 사회정서학습 실행을 지원하고 있다.

사회정서학습을 정부 차원에서 실시한 정책사례들은 이와 같은 체계적인 지원이 사회정서학습을 확산시키고 그로부터 성과를 얻는 데 필수적인 요소임을 증명한다. 본 연구에서 이러한 사례로 제시한 것은 미국의 일리노이주와 싱가포르, 호주의 사회정서학습 정책이다. 일리노이주는 ‘아동정신건강법’을 토대로 사회정서학습 표준체계를 마련하고 모든 학교가 사회정서학습 프로그램을 선택하여 실시할 수 있도록 지원체계를 마련하고 있다. 특히 CASEL과의 긴밀한 협력 하에 사회정서학습이 효과적으로 실시될 수 있도록 지원함으로써 사회정서학습의 실천과 발전에 모델 역할을 하고 있다.

싱가포르는 사회정서학습을 자국의 요구와 실정에 맞게 적용한 대표적인 나라이다. 학생들로 하여금 미래 사회에 필요한 역량을 갖추도록 하기 위한 방법으로 사회정서학습에 주목한 싱가포르는 2006년부터 정부차원에서 사회정서학습을 실시하고 있다. 특히, 싱가포르는 사회정서학습을 효과적으로 실시하기 위한 계획과 연구·실행·지원 체계를 갖추고, 각 학교의 요구와 특성에 맞는 프로그램을 개발하여 적용하고 있으며, 사회정서학습을 적용하여 인성교육을 실시하고 있다는 점에서 우리나라에 시사점이 크다(Singapore Ministry of Education website; Kom, 2013, Liem 외, 2107).

한편, 호주는 아동의 긍정적 발달과 정신건강 증진을 위해 사회정서학습을

포함한 ‘KidsMatter(초등학교용)’와 ‘MindMatters(중학교용)’ 프로젝트를 실시하고 있다. 이들은 ‘긍정적인 학교공동체’ ‘사회정서학습 커리큘럼’, ‘가정연계’, ‘정신건강 문제를 지닌 아동 지원’ 네 가지 요소를 유기적으로 체계화하여 뒤죽박죽으로 이루어질 수 있는 학교 개입 노력들을 질서 있게 통합하였다. 미국과 특히 다른 점은, CASEL과 같은 단체가 아닌 정부주도하에 KidsMatter나 MindMatters를 실시하는 모든 학교가 교육 자료와 자원, 70여개 이상의 활용 가능한 프로그램과 가이드⁴⁰⁾를 제공받는다라는 것이다. 각 학교는 지역적 맥락과 필요에 맞는 선택을 할 수 있으며, 정부로부터 교직원을 위한 전문적 연수와 자문을 제공 받는다(Elias 외, 2015: 46). KidsMatter나 MindMatters는 교육·보건·복지와 관련된 정부·학계·교육자·시민단체 등의 공동 노력의 산물이다. 이들은 아동과 청소년의 정신 건강 문제를 해결하기 위해 학제적인 접근과 협의 통해 효과적인 방법을 찾으려고 했다. 호주의 사회정서학습 적용 사례는 정신건강 위기에 당면하여 각계의 소통과 노력이 효과적인 대안을 만들고, 여기에 사회정서학습이 효과적으로 활용될 수 있음을 보여준다.

이러한 맥락에서 국내에 사회정서학습을 시행하기 위해서는 이를 지원하는 정부 주도의 체계적인 시스템 마련이 반드시 필요하다. 이에 본 연구는 앞의 세 시행 사례에서 공통된 주요 정책 사안을 추출하고 각 사안별로 조사문항을 제작하여 델파이조사를 실시함으로써 사회정서학습 적용방안을 구상하였다.

그런데 이에 앞서 우리나라에서 사회정서학습을 시행하기 위해서는 인성교육제도이라는 특수성에 대한 고려가 필요하다. 현재 우리나라에서는 개별학교의 인성교육과 교과 및 비교과를 아우르는 국가수준의 교육과정도 모두 인성교육진흥법과 종합계획에 따른 인성교육의 체제의 영향을 받고 있다. 우리나라에서 인성교육제도와 정책은 학생의 인성발달과 관련된 모든 교육활동을 포괄하고 있기 때문에 사회정서학습 역시 인성교육의 일환으로서 실시될 가능성이 높다. 따라서 사회정서학습과 인성교육의 관련성을 규명하고, 사회정서학습 적용의 함의를 살펴볼 필요가 있다.

상론한 바와 같이 사회정서학습은 우리나라에서 인성교육제도가 형성되던 시기 인성개념에 이론적 기초를 제공하는 역할을 하였다(손경원, 2016). 인간의 사회정서적 발달은 도덕성 발달의 기초이자 밀접한 관련이 있으므로 사회정서학습은 인성교육의 본질적인 부분으로서 기여할 수 있다. 또한 사회정서학습은 인성교육의 문제점을 보완하여 효과를 제고하고, 효과가 검증된 다양

40) 예: SDM/SPS 프로그램(명시적 사회정서학습 훈련 교육과정), Steps to Respect(긍정적학 교풍토조성프로그램), Positive Parenting Program(가정연계프로그램), FRIENDS for Life (위기아동 프로그램)

한 프로그램과 아이디어를 제공하며, 생태학적 환경과 역량을 중시하는 현재의 인성교육에 관한 논의의 흐름에 부합한다는 측면에서 함의를 가진다. 아직 인성교육 제도가 완비된 것은 아니지만 2016년 ‘인성교육 종합계획’이 실시되면서 그 기초적인 틀이 갖추어졌고, 지원체계에 있어서 사회정서학습의 지원 체계와 유사한 점이 많기 때문에 사회정서학습은 인성교육과 긴밀한 연관성 속에서 적용되기에 수월할 것이라고 판단된다.

그런데 사회정서학습은 그 가치중립적 성격 때문에 비도덕적인 결과를 산출할 수도 있고, 사회 구조와 정의에 대한 비판 교육으로서 부족한 면이 있으며, 미리 제작된 프로그램과 매뉴얼의 특성 때문에 교사의 전문성을 무시하고, 교사와 학생간의 관계를 단순화시킬 수 있다는 한계점이 있었다(김윤경, 2017). 그러므로 사회정서학습은 인성교육과의 긴밀한 연관성 속에서 상호 문제점을 보완하고 유의하는 가운데 시행되어야 한다.

사회정서학습과 인성교육의 이러한 연관적 특성은 사회정서학습이 인성교육에 적용되어야 하는 근거를 제공할 뿐만 아니라 양쪽이 상호 보완적으로 시행하여 시너지를 발휘할 수 있는 방법에 대한 논의를 통해 인성교육 정책에 대한 아이디어를 제공한다. 최근의 인성교육과 사회정서학습은 학생의 생태학적 환경의 역할에 중요성을 부여한다(Elias 외, 2007). 학교는 민주적이고, 배려적이며, 긍정적인 공간이 되어야 하며, 교사와 교직원들은 학생에게 도덕적 모델이자 사회정서적 기술에 전문성을 가진 사람이 되어야 한다. 또한 사회정서학습과 인성교육이 취약점을 상호 보완할 수 있도록 교육활동을 조정하며 내용과 방법을 안내하는 교육과정을 필요로 한다. 이를 위해서는 성취기준과 학습내용을 포함한 인성교육과정 체계 마련과 적절한 프로그램 제공, 전문적 코칭, 교직원 연수 등과 같은 정책적 지원이 필요하다.

이러한 논의를 바탕으로 본 연구가 델파이조사를 통해 제시한 적용방안은 ‘지원체계 방안’과 ‘교육과정 방안’이다. 델파이조사 결과 추출된 항목들을 토대로 적용원칙에 유의하여 ‘사회정서학습을 적용한 학교인성교육 모형’을 제시하고, 구체적으로 어떤 지원이 필요한지 도출하였다. 동 모형과 지원체계는 사회정서학습이 학교인성교육과 긴밀한 연관성을 가지고 학교의 모든 활동을 통합적이고 체계적으로 적용되어야 한다는 본 연구의 논지에 부합한다.

또한 델파이조사 결과 추출된 교육과정의 구성요소 즉, ‘중점적으로 다루어야 할 내용, 적용 방식, 학교급별 강조점’을 토대로 적용원칙에 유의하여 ‘성격과 목표, 성취기준과 내용 체계’를 도출하였다. 델파이조사를 토대로 추출된 사회정서학습의 시행근거는 사회정서학습이 인성교육의 중요한 부분으로서 시행되어야 함을 뒷받침한다. 그러므로 상기 교육과정 방안들은 사회정서학습이

인성교육의 중요한 부분으로 포함되고, 체계적인 시행을 안내할 수 있도록 해야 한다는 데 주안점을 두어 구상하였다.

이에 덧붙여 사회정서학습을 적용한 인성교육 정책에서 도덕교과의 역할을 제안하였다. 지금까지 논의한 바와 같이 도덕교과는 인성교육의 핵심교과로서 사회정서학습 연구를 주도하고 학교현장에서 실천을 이끄는 역할을 할 수 있다. 이에 따라 델파이조사를 통해 사회정서학습을 학교인성교육에 적용하는데 있어 도덕교과가 어떤 역할을 할 수 있는지 구체화하여 도덕교과의 역할을 제안하였다. 도덕교과는 명시적 훈련을 담당하여야 하며, 타교과 및 교육활동의 사회정서학습을 지원하고, 가치중립적인 성격을 지닌 사회정서학습에 도덕적 방향을 제공함으로써 효과적인 학교인성교육을 위해 기여할 수 있을 것이다.

그런데 본 연구가 제시한 지원체계 방안과 교육과정 방안은 델파이조사를 통해 도출한 항목을 근거로 구상할 수 있는 선에서 제안된 것으로 대강의 틀과 방향을 제시한 것이다. 따라서 실제 학교인성교육 정책에 대한 사회정서학습의 적용을 기획할 때는 더 많은 연구와 조사를 통해 구체적인 내용과 전략을 포함해야 할 것이다. 특히 델파이조사에서 고려해야 할 사항으로 도출되었던 바처럼, 우리나라의 문화적 특성과 한국인의 정서적 특성에 적합한 사회정서학습에 대한 심도 있는 연구, 우리나라 학생의 사회정서적 발달에 적합한 사회정서적 역량과 성취기준의 계열화에 대한 연구의 뒷받침을 통해 사회정서학습의 성취기준과 내용체계를 만들고, 적합한 프로그램 설계 방향을 제시할 수 있어야 할 것이다. 또한 포괄적 개혁 운동으로서 시행되어야 사회정서학습이 효과를 거둘 수 있다는 본 연구의 논지를 증명하기 위해서는 학교단위 사회정서학습 프로그램을 실험하고 그 효과를 검증하는 현장 연구 역시 뒤따라야 할 것이다. 또한 사회정서학습 연구 성과를 모으고 시행을 추진할 CASEL과 같은 기관과 사회정서학습 관련 학회가 설립된다면 이를 통해 사회정서학습 시행이 실제적인 추진력을 부여받고 현실화될 수 있을 것이다.

비록 본 연구가 학교개혁운동으로 사회정서학습의 특성을 강조하긴 하였지만, 이는 어디까지나 수업과 같은 활동에 대해서만 초점이 맞추어진 국내 사회정서학습의 연구의 문제점을 지적하고 지원 정책의 중요성을 강조하기 위함이었다. 사회정서적 역량과 사회정서적 기술 훈련 사회정서학습의 핵심이다. 따라서 비록 사회정서학습의 적용에서 학교 전체의 변화와 지원체계 마련이 중요하다 하더라도 사회정서적 기술을 훈련시키는 사회정서학습의 특성이 간과되면 안 될 것이다.

주지하다시피, 그동안 학교문제를 해결하기 위해 시도된 단편적이고 분산적

이며 일시적인 노력들은 모두 실패해 왔다(현주, 2009). 사회정서학습의 포괄적인 학교 개입은 비단 구호에 그치는 것이 아니라 구체적인 절차와 내용, 필요지원에 대해 체계적인 프로그램을 제공하며, 지난 20여 년 간의 연구를 통해 그 효과를 검증하였고, 학교의 요구와 특성에 맞는 다양하고도 풍부한 프로그램을 보유하고 있다는 데 큰 장점이 있다. 이 때문에 사회정서학습을 적용한다는 것은 사회정서역량에 초점을 맞춘 교육활동을 시행한다는 것 이상의 의미를 갖는다. 사회정서학습은 긍정적 아동 발달에 대한 철학을 바탕으로 포괄적인 학교개입을 통해 아동의 사회정서적 역량 발달을 돕고 학생 스스로 성공적인 삶을 살아갈 수 있도록 돕는 것이다. 결론적으로 본 연구가 제안한 사회정서학습의 학교인성교육 적용 방안들이 인성교육의 효과를 제고하고, 우리나라 학생들의 사회정서적 역량 발달을 도우며, 이를 통해 행복한 삶을 살아가는 능력을 기르는 데 기여할 수 있기를 기대해본다.

참 고 문 헌

1. 국외문헌

1) 단행본 및 번역본

- Bandura, A.(1986), *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, NJ: Prentice-Hall.
- Banks, J. A., 모경환 · 최충옥 · 김명정 옮김(2008), 『다문화교육 입문』, 파주: 아카데미프레스.
- Berk, L. E., 이종숙 · 이옥 · 신은수 · 안선희 · 이경옥 옮김(2008), 『아동발달』, 서울: 시그마프레스.
- Blum, L., 윤현진 · 박병준 · 황인표 · 정창우 · 정탁준 옮김(2007), 「민족성, 정체성, 공동체」, 『정의와 배려』, 고양: 인간사랑.
- Bronfenbrenner, U., 이영 옮김(2000), 『인간 발달 생태학』, 서울: 교육과학사.
- Carmichael, S. B., Wilson, W. S., Porter-Magee, K. & Martino, G.(2010), *The State of State Standards- and the Common Core*, Washington, DC: Thomas B. Fordham.
- CASEL(2003), *Safe and Sound - An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*, Chicago, IL: CASEL.
- (2013), *2013 CASEL Guide - Effective Social and Emotional Learning Programs preschool and elementary school edition*, Chicago, IL: CASEL.
- (2015), *2015 CASEL Guide - Effective Social and Emotional Learning Programs middle and high school edition*, Chicago, IL: CASEL.
- Castagno, A. E.(2015), *Educated in shitenes: Good intentions and diversity in schools* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Castro-Olivo, S., 「다문화사회를 위한 사회정서학습의 수정」, Merrell, K.

- W. & Gueldner, B. A.(eds), 신현숙 옮김(2011), 『사회정서학습-정신 건강과 학업적 성공의 증진』, 파주: 교육과학사.
- Clouder, C., Mikulic, I. M., Lerbovici-Muhlberger, M., Yariv, E., Finne, J. & Alphen, P.(2013), *Social and Emotional Education. An International Analysis Fundación Botín Report 2013*, Santander: fundacion Botin.
- Commonwealth of Australia(2011), Social and emotional learning for students Participant Workbook.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M.(1991), "Motivation and Education: The Self-determination perspective". *Educational Psychologist*, 26(3 & 4).
- Denham, S. A. & Weissberg, R. P.(2004), "Social and emotional learning in early childhood - What we know and where to go from here", in *A Blueprint for the Promotion of Pro-Social Behavior in Early Childhood*, NY: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Deutschendorf, H.(2009), *The Other Kind of Smart: Simple Ways to Boost Your Emotional Intelligence for Greater Personal Effectiveness and Success*, American Management Association.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H, Kester, S. & Weissberg, R. P.(2006), *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning*. Chicago, IL: CASEL.
- Durlack, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Ed.)(2016), *Handbook of Social and Emotional Learning-Research and Practice*, NY: Guilford Press.
- Elbertson, N. A., Brackett M. A. & Weissberg, R. P.(2010), "School-based social and emotional learning programming: Current Perspectives", in *Second International Handbook of Educational change*, Springer International Handbook of Education 23, NY: Springer Science+Business Media.
- Elias, M. J., et al.(1997), *Promoting social and emotional education: Guidelines for educators*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagne, M. S. & Sheridan, S. M.(2015), "The role

- of school-family partnership programs for promoting student SEL", *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, NY: the Guilford Press.
- Gordon, R., Ji, P., Mulhall, P., Shaw, B. & Weissberg, R. P.(2011), *Social and Emotional Learning for Illinois Students: Policy, Practice and Progress*, Chicago, IL: CASEL.
- Goleman, D.(2005), 『Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?』, NY: Bantam Books.
- Gidley, J. M.(2013), "Australia", *Social and Emotional Education. An International Analysis*』, Santander: Fundacion Botin.
- Hecht, M. L. & Shin, Y.(2015), "culture and Social and Emotional Competencies", *Handbook of Social and Emotional Learning*, NY: the Guilford Press.
- Heys, B. (Ed.)(2011), *Social and Emotional Education: An International Analysis*, Santander: fundacion Botin.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., Morgan, J. K. & Diaz, M.(2009), *Science of Emotional Intelligence*, London: Oxford University Press.
- Merrell, K. W. · Gueldner, B. A, 신현숙 옮김(2011), 『사회정서학습-정신건강과 학업적 성공의 증진』, 파주: 교육과학사.
- Matthews, G. · Zeidner, M. · Roberts, R. D., 김정희 옮김(2014), 『정서지능 101』, 서울: 시그마프레스.
- Moss, P.(2014), *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*, NY: Routledge.
- Narvaez, D. & Lapsley, D. K., 정창우 옮김(2008), "일상의 도덕성과 도덕적 전문성의 심리학적 기초", 『도덕심리학과 도덕교육』, 고양: 인간사랑.
- OECD(2015), "Skills for Social Progress: The Power of Social Emotional Skills", *OECD Skills Studies*, OECD Publishing.
- Pasi, R. J.(2001), *Higher Expectations*, NY: Teachers College Press.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M.(2008), *The positive impact of*

- social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*, Chicago, IL: CASEL.
- Rowe, G. & Wright, G.(2001), "Expert opinions in forecasting: the role of the Delphi technique", *Principle of forecasting: A handbook for researchers and practioners*, NY: Springer.
- Seligman, M. 김인자·우문식 옮김(2014), 『긍정심리학』, 경기: 물푸레.
- Weare, K.(2004), "Developing the Emotionally Literate School", London: SAGE.
- Wiseman, S., Chinman, M., Ebener, P. A., Hunter, S., Imm, P. & Wandersman, A.(2007), *Getting To Outcomes 10 Steps for Achieving Results-Based Accountability*, CA: RAND Corporation.
- Weissberg, R. P., Shriver, T. P., Bose, S. & DeFalco, K.(1997), "Creating a Districtwide Social Development Project", *Social and Emotional Learning*, vol. 54, no. 8.
- Wright, A., Lamont, A., Wandersman, A., Osher, D., & Cordon E. S.(2015), "Accountability and SEL Programs: The Getting To Outcomes Approach", *Handbook of Social and Emotinal Learning*, NY: the Guilford Press.
- Zins J. E., Bloodworth M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J.(2004),"The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success",*Building Academic Success on Social and Emotional Learning- What does the research say?*, NY: Teachers college press.

2) 논문

- CASEL(2006), *Casel Practice Rubric for Schoolwide SEL Implementation*.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M.(1991), "Motivation in education: The self-determination perspective", *The Educational Psychologist*, vol. 26.
- Dusenbury L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Celene, P. G.,

- Domitrovich, E. & Martin, A. K.(2016), "The Case for Preschool through High School State Learning Standards for SEL", in Durlack, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Ed.), *Handbook of Social and Emotional Learning–Research and Practice*, NY: Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.(2011), "The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, vol. 82 no. 1.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2007), 「Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence」 in Nucci, L. P., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education*, London: Routledge.
- Elias, M.(2010), "Character education: Better students better people", *the official journal of the New Jersey Education Association*, Vol. 82.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J.(2003), "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning", *American Psychologist*, vol. 58, No. 6/7.
- Gutkin, T. B.(2012), "Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-Based Psychological and Psychoeducational Services", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 22, Issue 1-2.
- Hawley, P. H.(2003), "Strategies of Control, Aggression, & Morality in Preschoolers: an Evolutionary Perspective", *Experimental Child Psychology*, vol. 85 no. 3.
- Hoffman, D. M.(2009), "Reflecting on Social Emotional Learning: a critical perspective on trends in the United States", *Review of Educational Research*, vol. 79, no. 2.
- Humphrey, J. N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K.(2007),

- "Emotional intelligence and education: A critical review", *Educational Psychology*, vol. 27.
- Humphrey, J. N., Lendrum, A. & Weigelsworth, M.(2010), "Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation", *Research Report DFE-RR049*, Department for Education.
- Humphrey, J. N., Kalamvouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. & Wolpert, M.(2011), "Measures of social and emotional skills for children and young people- A systematic review", *Educational and Psychological Measurement*, 71(4).
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E.(2001),"Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk", *Psychological Science*, vol. 12 no. 1.
- Izard, C. E.(2002), "Translating emotion theory and research into preventative interventions", *Psychological Bulletin*, 128.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T.(2009), "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes", *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 1.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M.(2012), "Social and Emotional Learning in Schools from Programs to strategies", *Sharing child and youth development Knowledge*, vol.26, no.4.
- Keltner, D. & Haidt, J.(1999), "Social functions of emotions at four levels of analysis", *Cognition and Emotion*, vol. 13.
- Kress & Elias(2006)
- Kom, D.(2013), "Singapore", in *Social and Emotional Education. An International Analysis*, Santander: Fundacion Botin.
- Kristjánsson, K.(2006), "'Emotional intelligence' in the classroom? an Aristotelian critique", *Educational Theory* vol. 56.
- Lawshe, C. H.(1975), "A quantitative approach to content validity", *Personnel Psychology*, vol. 28.

- Liem, G. A. D., Chua, B. L., Seng, Y. B. G., Kamarolzaman, K. & Cai, E. Y. L.(2017), "Social and Emotional Learning in Singapore's Schools: Framework, Practice, Research, and Future Directions", in Frydenberg, E., J. M. Andrew & Collie, R. J., *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, [On-Line] : Springer Link.
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E.(2010), "A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health, *Personality and Individual Differences*, vol. 49.
- Okoli, C., Pawlowski, S.(2004), "The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and application", *Information manage*, vol. 42.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg R. P.(2000), "Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth", *Journal of school health*, vol. 70, No. 5.
- Rowe, G. & Wright, G.(1996), "The impact of task characteristics on the performance of structured group forecasting techniques", *International Journal of Forecasting*, vol. 12.
- Ryan, R. M. · Stiller, J. D. · Lynch, J. H.(1994), "Representations of Relationship to Reachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem", *Journal of Early Adolescence*, vol.14, no.2.
- Shriver, T. P & Weissberg, R. P.(May 15, 1996), "No New Wars!", *Education Week*.
- Shriver, T. P., Schwab-Stone, M. & DeFalco, K.(1999), "Why SEL is the better way-the New Haven Social Development Program", *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*, Series on Social Emotional Learning.
- Social and Character Development Research Consortium(2010), "Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development

- and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children (NCER 2011-2001)". Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Stearns, C.(2016), "Responsive Classroom?: a critique of a social emotional learning program", *Critical Studies in Education*, vol. 57, no. 3.
- UCLA 정신건강센터(1997), "Behavior Problems: What's a School to Do?", *Addressing Barriers to Learning*, vol.2(2).
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich C. E. & Gullotta, T. P.(2016), "Social & Emotional Learning: Past, Present, and Future" in Durlack, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Ed.), *Handbook of Social and Emotional Learning-Research and Practice*, NY: Guilford Press.
- W. T. Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence (1992), "Drug and alcohol prevention curriculum", in J.D. Hawkins, et al. (Eds), *Communities that care*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G.(2002), "Can emotional Intelligence be schooled? A critical review", *Educational Psychologist*, vol. 37.

3) 그 외

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). "Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum", *Learning and Individual Differences*. [On-Line] . Available: <http://www.elsevier.com/locate/lindif>
- Ministry of Education Singapore(2014), 2014 syllabus character and citizenship education secondary.
- Public Act 93-0495(2003), "Children's Mental Health Act".

Public Law 114-95(December 10, 2015), “Every Student Succeeds Act”.
Shriver, T. P. · Weissberg, R. P.(1996), “no new wars!”, *Education Week*,
vol 15.
Wickelgren, I.(November, 27, 2012), “How social and emotional learning
could harm our kids”, *Scientific American*.

<http://www.casel.org>

<http://www.ed.gov/school-safety>

<http://www.edtopia.org/richard-davidson-sel-brain-video>

<http://www.isbe.net>

<http://www.kidsmatter.edu.au/primary>

<https://www.mindmatters.edu.au/>

<https://primary.portal.kidsmatter.edu.au>

<http://www.schooldevelopmentprogram.org>

<http://www.eiconsortium.org/members>

Gurria, A.(2009), 「Education for the future Promoting changes in policies
and practice-the way forward」, [On-Line] . Available:
<http://www.oecd.org/edu/educationforthefuture-promotingchangesinpoliciesandpracticesthewayforward.htm>

Suttie, J.(2011), “Does SEL make a grade?”, [On-Line] . Availabel:
http://greatergood.berkeley.edu/article/item/sel_make_the_grade.

2. 국내 문헌

1) 단행본

김기현(2010), 『한국 청소년 핵심역량 진단조사 2009』, 한국청소년정책연구원.

박도순(2003), 교육연구방법론, 문음사.

서울대학교 교육연구소(2011), 『교육학용어사전』 서울: 하우동설.

윤정일 · 송기창 · 조동섭 · 김병주(2002), 『교육행정학원론』, 서울: 학지사.

이정모·강은주·김민식·감기택·김정오(2009), 『인지심리학』, 서울: 학지사.

이종성(2006), 『텔파이방법』, 파주: 교육과학사.

이종수(2009), 『행정학 사전』, 서울: 대영문화사.

임소현·김홍주·한은정·황은희(2016), 『한국교육개발원 교육여론조사(KEDI POLL 2016)』, 서울:한국교육개발원.

정창우(2004), 『도덕교육의 새로운 해법』, 서울: 교육과학사.

정창우(2013a), 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.

한국교육심리학회(2000), 『교육심리학용어사전』, 서울: 학지사.

2) 논문

강정찬·오영범·이상수(2015), 「사회정서역량 향상을 위한 교과통합 설계원리」, 『교육공학연구』 31권 1호.

권영웅(2011), 「사회·정서학습 프로그램이 사회·정서적 성과와 학교적응에 미치는 효과」, 경상대학교 박사학위논문.

김봉제(2014), 「도덕과 교육과정 제4영역 내용구성에 관한 연구」, 『도덕윤리과교육』 제43호.

김상돈(2010), 「중등 인성교육의 방향 : 도덕과교육의 관점에서」, 『윤리연구』, 제77호.

김수진(2015), 「인성교육의 주요 접근」, 『교육과정연구』 제33권 제2호.

김아름·박지연(2015), 「긍정적 사회정서 함양 프로그램이 다문화 가정 정서·행동장애 위험 아동의 정서능력과 사회성 기술에 미치는 영향」, 『정서·학습장애연구』 제31권 제2호.

김윤경(2017), 「사회정서학습에 관한 비판과 논쟁 고찰」, 『윤리교육연구』 제43집.

김은정·이유나·이상수(2014), 「사회과 갈등문제해결을 위한 사회정서학습 모형개발」, 『한국교육공학회 학술대회발표자료집』.

김은정·김춘화·이상수(2015), 「사회정서학습 프로그램이 초등학생들의 사회정서역량과 공동체의식 개선에 주는 의미 탐색」, 『교육방법연구』 제27권 제4호.

김은정·이상수(2016), 「초등학생의 사회정서역량 향상을 위한 도덕과 통합전략 개발」, 『학습자중심교과교육학회지』 제 16권 제 3호.

- 김정민·양승실·이선호·김일혁(2014), 「한국교육개발원 교육여론조사」.
『한국교육개발원 연구보고 (RR 2014-24)』.
- 김철호(2016), 「도덕교과에서의 감정조절 단원의 구성 방안」, 『학습자중심
교과교육학회지』 제16권 2호.
- 노승용(2006), 「텔파이 기법 전문적: 통찰로 미래 예측하기」, 『국토』 통권
299권.
- 도승이(2015), 「사회정서학습 측면에서 인성교육과 인성의 측정」, 『교육심
리연구』 제29권 제4호.
- 박영순·김판희(2015), 「중학생의 사회정서적 유능성과 자기조절학습, 학업성
취도의 관계」, 『열린교육연구』 제23권 제4호.
- 박현주(2015), 「과학과에서의 사회·정서 교육의 적용 가능성 탐색」, 『교사
교육연구』 제54권 제3호.
- 소경희(2007), 「학교교육의 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과
정적 함의」, 『교육과정연구』 제25권 제3호.
- 손경원(2009), 「청소년 일탈행동 예방을 위한 사회정서학습의 특징과 교육적
함의」, 『윤리교육연구』 제19호.
- 손경원·이인재·지준호·한성구(2010), 「초등학생의 인성함양을 위한 사회·정서
적 기술 교육프로그램 개발 연구: 정서인식 및 정서관리 기술함양 능
력을 중심으로」, 『동양고전연구』 제38집.
- 손경원(2016), 「인성교육 연구동향과 과제」, 『윤리교육연구』 제39호.
- 신현숙(2011), 「학업수월성 지향 학교에서 사회정서학습의 필요성과 지속가능
성에 관한 고찰」, 『한국심리학회지: 학교』 Vol. 8 No. 2.
- (2013), 「교과수업과 연계한 학급단위의 사회정서학습: 사회정서적 유
능성과 학교관련 성과에 미치는 효과」, 『한국심리학회지: 학교』
Vol. 10. No. 1.
- 양정실·조난심·박소영·장근주(2013), 「교과교육을 통한 인성교육 구현 방안」,
한국교육과정 평가원, 연구보고 RRC 2013-6.
- 우채영(2016), 「사회정서학습(SEL)의 교육적 의의」, 『청소년학연구』 23권
3호.
- 유병열(2016), 「인성교육진흥법의 시행과 학교 도덕·인성교육의 실천 과
제」, 초등도덕교육 54권.
- 유영란(2010), 「초등학생의 사회정서적 학습을 위한 무용 교수-학습 전략의

- 효과」, 『예술교육 연구』 제8권 제3호 통권 14호.
- 이승미(2012), 「인성 교육을 위한 도덕 교과 교육과정의 편성 방향 탐색」, 『학습자중심교과교육연구』 12권 3호.
- 이인재·한성구·손경원·지준호(2010), 「초등학생들의 사회·정서적 능력 함양을 위한 인성교육 통합 프로그램의 효과 분석」, 『도덕윤리과교육』 제31호.
- 이정화(2012), 「중·고등학생의 사회-정서 학습을 위한 표현활동 무용수업 모형 개발」, 『한국체육학회지』 제51권 제1호.
- 이향근(2015), 「사회정서학습의 문학교육적 함의 고찰」, 『새국어교육』 제104호.
- 정창우(2013b), 「사회정서학습의 이론 체계와 도덕교육적 함의」, 『도덕윤리과교육』 제38호.
- 정창우·손경원·김남준·신호재·한혜민(2013), 『학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안』, 교육부 정책연구.
- 정창우 외(2015), 교수학습자료 TL2015-09-2 『마음아람 프로젝트』, 교육부.
- 정창우·김란(2016), 「청소년의 입장에서 본 인성교육 실태 조사」, 2016 인성교육 현장 지원 연구 결과 발표.
- 조난심·최의창·은지용(2015), 「교과교육에서의 인성교육과 교원의 역량」, 『한국교원교육학회 제 67차 춘계학술발표대회』.
- 조정은(2015), 「중등 음악교육에서 사회정서학습(SEL)을 위한 모형 및 프로그램 개발」, 『음악교육공학』 제23호.
- 지은림·도승이·이윤선(2013), 「인성지수 개발 연구」, 교육부.
- 지은림·이윤선·도승이(2014), 「인성측정도구 개발 및 타당화」, 『윤리교육연구』 제35권.
- 지준호(2009), 「초등학생들의 사회·정서적 능력 함양을 위한 이론적 토대 연구」, 『한국철학논집』 제25집.
- 천세영·김왕준·성기욱·정일화·김수아(2012), 「인성교육 비전 수립 및 실천 방안 연구」, 교육과학기술부 정책연구2012-41.
- 최인자(2015), 「사회정서학습을 위한 내러티브 기반 교과 융합 인성교육」, 『국어교육연구』 제35집.
- 한성구·이인재·지준호·손경원(2010), 「학교폭력 예방을 위한 초등학교 인성교육 프로그램 개발연구」, 『한국철학논집』 제28집.

현주(2009), 『학교 인성교육 실태 분석 연구: 중학교를 중심으로』, 한국교육개발원.

현주·임소현·한미영·임현정·손경원(2014), 『초중등 학생 인성수준 조사 및 검사도구의 현장 활용도 제고 방안 연구』, 한국교육개발원.

홍정아·박승희(2014), 「협동학습을 통한 사회정서학습 프로그램이 통합학급 학생들의 정서지능과 또래지원에 미친 영향」, 『특수교육학연구』 제 49권 제2호.

한국청소년정책연구원(2012), 「아동 청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 II:총괄보고서」.

한국청소년정책연구원(2014), 「아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 III: 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 현장적용 프로그램 개발 연구」.

3) 그 외

관계부처합동(2012). 「학교폭력근절 종합대책」.

교육부(2013a), 『「배려」와 「나눔」으로 모두가 행복한 인성교육 강화 기본계획(안)」』.

교육부(2013b). 「학교교육 정상화로 행복한 학교 구현」. 2013년 5월 9일 보도자료.

교육부(2014a). 『소통과 존중으로 꿈과 끼를 키우는 행복한 사회 구현을 위한 2014년도 인성교육 강화 기본계획』.

교육부(2014b). 「학교·가정·지역사회가 함께하는 실천 중심 인성교육 확산을 위한 2014 인성교육 우수 학교·교사동아리·지역네트워크 선정」. 2014년 9월 2일 보도자료.

교육부(2012), 교육부 고시 제2012-14호 『도덕과 교육과정』.

교육부(2015a), 교육부 고시 제2015-74호 『도덕과 교육과정』.

교육부(2015b), 교육부 고시 제2015-74호 『초·중등학교 교육과정 총론』.

교육부(2016), 『인성교육 5개년 종합계획』.

법률 제 13004호(2014), 「인성교육진흥법」.

보건복지부(2015), 『아동정책기본계획』.

통계청(2012). 『사회조사』. 서울: 통계청.

한림대학교정신건강센터(2015), ‘제7차 정신건강포럼- 청소년 자살’ ppt자료.

한병규(2016/7/25), ‘교원 55%, 인성교육 잘 안 돼’, 『한국교육신문』.

<http://www.moe.go.kr>

<http://terms.naver.com/entry/두산백과>

<http://www.yulgog.lrg.lcms>

**학교 인성교육에서 사회정서학습의
적용방향 탐색을 위한 연구 제1차 설문지**

안녕하십니까?

최근 아동과 청소년의 인성발달을 위한 방법으로 사회정서학습이 주목받고 있습니다. 사회정서학습은 ‘정서를 이해하고 다루며, 목표를 설정하고 달성하며, 타인에 대한 공감을 느끼고 보여주며, 긍정적인 관계를 맺고 유지하며, 책임 있는 의사결정을 하기 위해 필수적인 지식과 태도, 기술을 아동과 성인이 습득하고 효과적으로 적용하는 과정(CASEL, 2003)’으로, 사회정서적 역량의 함양을 통해 아동의 문제행동을 예방하고 성공적인 삶을 도우려는 교육적 개입과 노력들의 체계적 통합을 시도합니다. 미국에서 사회정서학습은 그 논의의 초점이 이론적 틀 정립과 효과성 입증에 지나 효과적 실행 방법에 대한 것으로 옮겨진 반면, 우리나라에서 사회정서학습은 아직 소개단계이며, 학교 인성교육의 효과적인 대안으로서 주목받고 있습니다. 따라서 관련 연구 경험이 있거나 적용 경험이 있는 도덕교과교육 및 교육학 전문가들이 서로 중지(衆智)를 모아 바람직한 방향을 설정하는 일이 필요한 시점이라고 생각합니다. 이에 따라 본 연구는 사회정서학습을 연구한 바 있는 전문가들의 논의를 통해 사회정서학습의 학교 인성교육 적용 방향을 논의하고자 합니다. 이 설문지는 선입견 없이 전문가들의 다양한 의견을 수집하기 위해 개방형 설문으로 구성되어 있습니다. 설문지 응답은 10월 20일(목)까지 부탁드립니다. 가능한 한 자세하고 구체적으로 적어주시면 감사하겠습니다. 본 조사는 익명으로 이루어지며, 연구 이외의 목적으로는 사용되지 않을 것을 약속드립니다. 귀한 시간을 내어주셔서 진심으로 감사드립니다.

2016년 10월 1일
서울대학교 윤리교육과
연구자 김윤경 올림

◎ 2015년 인성교육진흥법이 통과되고 인성교육 5개년 종합계획이 실시됨으로써 인성교육이 국가적 차원에서 추진되고 있습니다. 학교 인성교육에 관해서는 인성중심의 교육과정을 마련되고 지원 체계가 구축되고 있으며, 개별 학교는 매년 인성에 관한 교육계획을 수립하고, 인성핵심역량⁴¹⁾과 성품⁴²⁾을 함양하는 학교 교육과정을 편성·운영해야 하며, 학교·가정·지역 연계 방안을 강구해야 요구를 받고 있습니다. 아래는 이와 같은 우리나라의 학교 인성교육 체계 아래서 사회정서학습의 현재 상황에 대한 인식과 방향설정에 관한 질문들입니다. (질문 밑의 표와 예시는 참조사항일 뿐이며, 귀하의 의견을 자유롭게 적어주시길 부탁드립니다.)

1. 현재 학교 인성교육에서 사회정서학습이 갖는 위상과 역할이 무엇이라고 생각하십니까? 또 어떤 문제점이 있다고 생각하십니까?

2. 사회정서학습을 학교 인성교육을 위해 적용할 때 고려해야 할 한국적 맥락이나 특수성은 어떤 것이 있다고 생각하십니까?

41) 자기관리역량, 심미적/감성 역량, 의사소통역량, 갈등관리역량, 공동체역량

42) 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협력, 효, 예 등

3. 학교에서 사회정서학습이 효과를 거두기 위해서 어떤 지원(정책적·행정적·재정적 지원)이 필요하다고 생각하십니까?

※ 미국의 초·중등교육법의 Title II, Part A의 ‘학업적, 사회적, 감성적 능력 함양을 위한 학습법(Academic, Social, and Emotional Learning Act: ASELA)’은 SEL의 개념과 특성 규정하고, 학교에서 SEL 프로그램을 도입할 수 있는 재량권을 부여하며, 이를 위한 교사와 학교장 연수를 규정함으로써 SEL이 실시될 수 있는 기반을 마련하였고, 새연방교육법인 ‘The Every Student Succeeds Act’ (ESSA, 2015)는 비록 SEL을 직접적으로 언급한 법은 아니지만, 학생들의 성공적인 삶을 위해 학생의 학교 참여와, 학교풍토와 안전, 학업 기술 등 비학문적인 요인의 행정적·재정적 지원을 규정하여 SEL의 활성화를 돕고 있습니다. 또한 일리노이주의 ‘아동정신건강법(Children's Mental Health Act)(2003)’과 같은 주정부의 교육법과 정책은 더욱 실제적으로 학교 현장에서 SEL 시행을 주도하고 지원을 제공합니다. 특히 주마다 마련하고 있는 학습 표준(learning standard)은 SEL 실행의 계기가 되고 체계적인 실행을 안내하여, 몇몇 주(Illinois, Kansas, West virginia, Pennsylvania)는 K-12의 발달 기준을 포함한 포괄적인 SEL 표준을 갖고 있습니다.

4. 학교 인성교육에서 사회정서학습이 어떤 방향으로 적용되어야 한다고 생각하십니까?

(1) 중점적으로 다루어야 할 내용:

※ 예) 정서적 지식, 사회정서적 기술, 학교폭력예방, 정신건강서비스와의 연계, 가정연계프로그램 등

(2) 적용 방식:

※ 예) PATHS, StrongKids와 같은 학교단위 통합적 프로그램, 교과활동(도덕, 국어, 사회 등), 비교과활동(창체, 상담, 담임교사의 생활지도), 잠재적 교육과정 등

(3) 학교급별(초/중/고) 강조점:

(4) 기타

5. 도덕교과가 사회정서학습 적용에 있어 어떤 역할을 해야 한다고 생각하십니까?

※ 인성교육 강화를 위해 2009개정 도덕과 교육과정(2011.08 고시【제2011-361호】)을 부분 수정한 도덕과 교육과정(2012.07고시【제2012-14호】)교수·학습 방법으로 사회정서학습을 활용할 것을 명시한 이래, 최근 2015교육과정(2015.09 고시【제2015-74호】)은 ‘감정 표현과 조절, 건강한 마음, 회복탄력성’ 등 사회정서학습의 주요 이슈들을 내용으로 다루고 있고, ‘감정 돌아가며 말하기’, ‘감정 맞추기’와 같이 구체적인 사회정서학습 방법을 제시하고 있습니다.

♠ 설문에 응해주셔서 감사합니다.

<제2차 델파이조사 설문지>

아래는 1차 설문지에서 응답해주신 ‘사회정서학습의 학교 인성교육 적용방향’에 대한 패널 여러분의 의견을 분석하여 정리한 문항들로 크게 두 부분으로 구성되어 있습니다. 우선 ‘Ⅰ. 사회정서학습의 학교인성교육 적용과 관련한 상황 인식’은 사회정서학습 적용과 관련 한 패널 여러분의 인식과 견해를 묻는 부분으로 **동의하는 정도**를 표시할 수 있도록 하였습니다. 각 문항을 읽어보시고, 내용에 전적으로 동의하시면 ‘매우 그렇다’에, 전혀 동의하지 않으시면 ‘매우 아니다’에 표시해 주시기 바랍니다. ‘Ⅱ. 사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위해 고려해야 할 사항’은 사회정서학습의 적용을 위해 중점적으로 고려해야 할 사항을 추출하기 위한 부분으로 **중요도**를 표시할 수 있도록 하였습니다. 각 문항을 읽어보시고, 제시된 사항이 매우 중요하다고 생각하시면 ‘매우 그렇다’에, 전혀 중요하지 않다고 생각하시면 ‘매우 아니다’에 표시해주세요. 만약 추가 의견이 있으실 경우, 설문지 맨 마지막 ‘의견’란에 자유롭게 기술하여 주시길 바랍니다. (※ 각 문항에 진술된 내용 이외에 패널 여러분이 서술하신 추가적인 근거나 예는 표 아래 각주로 제시하였습니다.)

Ⅰ. 사회정서학습의 학교인성교육 적용과 관련한 상황 인식

1. 우리나라 학교인성교육에서 사회정서학습의 위상

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음 ← → 동의함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	교육 연구자들에게 보편적으로 알려져 있다.	1	2	3	4	5
②	학교 현장에서 보편적으로 알려져 있다.	1	2	3	4	5
③	학교 인성교육에서 중요성이 크다고 생각한다.	1	2	3	4	5
④	사회정서학습 요소들은 학교 인성교육에 반영되고 있다. ¹	1	2	3	4	5

ⁱ 1995년 인성교육이 등장하던 시기에 정서교육을 인성교육의 중요한 방안으로서 취급했으며, 인성교육 종합대책안이 나오는 시기(2012년)에는 인성의 개념을 사회성, 정서성, 도덕성으로 분류하고, 사회성과 정서성 부분에 대한 근거로서 사회정서학습이 제안되었었다.

2. 학교 인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음 ← → 동의함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	사회정서역량은 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량으로 인성발달에 도움을 준다. ^{i 오}	1	2	3	4	5
②	모든 학생에 대해 예방적 접근을 취한다.	1	2	3	4	5
③	학교폭력, 정신건강 문제 등 우리나라 청소년 문제 해결에 적합하다. ^{3 4}	1	2	3	4	5
④	규범적 차원의 논의에서 벗어나 사회성과 정서를 포함한 다차원적인 측면에서 인성에 대한 개념 이해의 폭을 확대한다.	1	2	3	4	5
⑤	그동안 소홀이 다루어졌던 정서교육의 중요성을 부각한다.	1	2	3	4	5
⑥	모든 교과수업을 통한 인성교육의 가능성을 높인다.	1	2	3	4	5
⑦	사회정서역량과 그 하위기술들은 개념수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5
⑧	구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 준다.	1	2	3	4	5


¹ 우리나라 교육기본법 제2조의 교육이념이 명시한 ‘인격 도야와 민주시민으로서의 자질 형성’을 위한 기초로서 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량을 담고 있다.

² 자신의 내면을 발견하고 그것을 다른 사람과 비교하는 과정을 통해 깨달음을 준다는 점에서 좋은 인성교육 방법이다.



³ 사회정서학습은 학교폭력예방프로그램으로서 훌륭하며, 우울증, 자살 등 정신 건강문제 해결에 적합하다.

⁴ 우리나라 학생들은 ‘사회적 상호작용 역량 및 갈등해결 능력’이 낮으므로,⁴³⁾ 이와 관련한 문제들을 해결하기 위해 적합하다.

3. 학교인성교육에 있어 사회정서학습 적용의 문제점

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음   동의함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
(1)	아직 학교교육에 적용할 준비가 되어있지 않다.	1	2	3	4	5
(2)	인성교육 방안으로서 적절한지 분명하지 않다.	1	2	3	4	5
(3)	우리나라 교육환경에서 제대로 적용하기 어렵다.	1	2	3	4	5

(1) 사회정서학습 적용 준비도의 문제

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음   동의함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	사회정서학습에 대한 연구가 부족하다. ¹	1	2	3	4	5
②	사회정서학습에 대한 인식 부족하여 제대로 적용하기 어렵다. ²	1	2	3	4	5
③	사회정서학습을 제대로 실시할 수 있는 교육과정 및 시스템이 마련되어 있지 않다.	1	2	3	4	5
④	사회정서학습 전문가 및 교사 교육이 미흡하다. ³	1	2	3	4	5
⑤	사회정서학습 프로그램 개발과 보급이 부족하다.	1	2	3	4	5

¹ 인성발달과 사회정서학습의 관계, 교과별로 연계 방안, 생활지도 연계 방법, 문화적 차이에 따른 적용방안, 교육현장에서의 적용 및 검증 등에 대한 다양한 관점을 가진 학자들의 연구가 부족하다.

² 현장교사들은 자신의 전문 분야를 배경으로 다년간 실천적 지식을 수행해 오고 있는 주체들이기 때문에 효과적인 인성교육에 대해 나름대로의 접근방식과 철학을 갖고 있다. 이를 감안할 때 사회정서학습에 대한 현재의 인식 수준은 사회정서학습이 새롭게 자리하고 들어갈 공간을 마련하기에 부족하다.

³ 예, 인성교육계획에 따른 ‘전문인력 양성기관’의 사회정서학습에 대한 커리큘럼 내용 및 강사 전문성이 미흡하다.

43) 정창우 외(2013). 「학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안」. 교육부

(2) 인성교육 방안으로서 사회정서학습 자체가 지니는 문제

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음 ← → 동의함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	사회정서역량과 인성교육역량 간의 관계가 명료하지 못하다. ^{1 2}	1	2	3	4	5
②	사회정서학습이 관련 행동의 실천으로 이어지는지 분명하지 않다. ³	1	2	3	4	5
③	개인중심역량을 다루고 있어 공동체 교육에 소홀하다.	1	2	3	4	5
④	‘효, 예’ 등 전통적 성품 교육과 연결되지 않는다.	1	2	3	4	5
⑤	문제학생에 대해 본질적 해결보다는 즉각적인 치료중심의 접근을 취한다.	1	2	3	4	5
⑥	학업이 우수한 학생이 정서적·도덕적으로 우수하다는 편견을 갖게 할 수 있다.	1	2	3	4	5
⑦	사회정서역량 중 특정 역량 교육에 치우칠 경우 사회정서학습 본래의 목적에서 벗어날 수 있다. ⁴	1	2	3	4	5

¹ ‘사회정서학습의 목표’와 ‘학교인성교육 목표’간의 관계가 명료하지 못하다.

² ‘인성교육종합계획’에서도 인성함양을 위해 사회정서적 역량이 어떤 역할을 할 수 있는지 큰 그림을 제시하지 못하고 있다.

³ 사회정서학습의 긍정적인 효과들이 보고되고 있지만, 사회정서 기술과 그것의 실천 간의 관계는 절대적이기보다는 개연적이기 때문에 사회정서학습에서 강조하는 기술들을 습득하였다고 해서 그것들이 관련된 행동으로 연결되는가에 대해서는 여전히 의문이 제기된다.

⁴ 사회정서학습이 정서 지능(자기 인식, 자기 관리), 사회 학습(사회적 인식, 대인관계 기술), 인지 능력(책임 있는 의사결정)과 같은 다양한 이론들을 배경으로 하고 있기 때문에 이 다섯 가지 역량을 균형 있게 발달시키기 위한 고민이 필요하다. 자칫 이 다섯 가지 역량 중 특정 영역에 치우칠 경우 통합적 접근을 중요시하는 사회정서학습이 본래의 목적에서 벗어날 수 있다.

(3) 우리나라 학교교육의 환경적 문제

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음			동의함	
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	사회정서학습을 적용해야 할 인성교육 시스템 자체도 불안정하고 아직 완비되지 않았다. ¹	1	2	3	4	5
②	입시위주의 교육시스템과 학업성취 강조 풍토로 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다. ²	1	2	3	4	5
③	교과 간 소통부족과 교과 이기주의로 교과연계프로그램으로 적용하기 어렵다.	1	2	3	4	5

¹ 현 정권에서 중점적으로 강조하는 정책적 요구, 특정 이익 집단의 정치적 로비 활동으로 인한 그 집단에서 강조하고 있는 인성교육의 해법, 특정 학자 및 연구진이 중점을 두는 인성교육의 이론과 실제 등이 다른 데 따른 학교현장에서의 혼란으로 일관성 있는 인성교육을 실행하기 어렵다.

² 인지적 성취 위주의 풍토 때문에 사회정서학습이 중요한 영역으로 인정받고 충분한 시간을 배분받기 쉽지 않으며 형식적 지식으로 가르쳐질 가능성도 있다.

4. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할에 대한 인식

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음			동의함	
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	인성교육의 주관교과로서 사회정서학습 적용을 주도하기에 적합하다.	1	2	3	4	5
②	사회정서역량과 도덕성은 공통의 목표를 두고 실행될 수 있는 내용적 연계성이 높다.	1	2	3	4	5
③	사회정서학습의 현실적 적용 가능성이 가장 높은 교과이다. ¹	1	2	3	4	5
④	수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다.	1	2	3	4	5
⑤	도덕교과만을 사회정서학습을 다룰 수 있는 영역으로 축소해서는 안 된다. ²	1	2	3	4	5

¹ 논리적으로는 학교단위 통합적 프로그램이 바람직하지만 현실적으로는 도덕과 교과를 통한 활동이 실효성이 제일 크다.

² 사회정서학습은 모든 교과와 학교생활전반에서 적용될 때 성과를 거둘 수 있다.

5. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과가 담당해야 할 역할

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음			동의함	
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	중요한 사회정서기술의 명시적 학습과 훈련을 담당해야 한다.	1	2	3	4	5
②	교과연계·교과통합 프로그램의 모델이 되어야 한다. ¹ ㉞	1	2	3	4	5
③	국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다.	1	2	3	4	5
④	학교단위에서 사회정서학습 운영을 주도해야 한다.	1	2	3	4	5

¹ 도덕교과내용과 연계한 사회정서역량에 대한 이해와 연습을 토대로 다른 교과와 교수학습 활동으로 적용 범위를 확장해 나갈 수 있다.

㉞ ‘과학과 윤리’, ‘문화와 윤리’, ‘평화와 공존의 윤리’ 등 다양한 영역들을 다루고 있어 다른 교과와 통합하여 사회정서학습을 적용할 수 있는 가능성이 높다. 예를 들어, 도덕과를 중심으로 프로젝트 학습주제 마련, 목표를 달성하는 과정에서 필요한 지식과 기술 습득을 다른 교과와 통합할 수 있다.

II. 사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위해 고려해야 할 사항

1. 한국적 맥락과 특수성

1) 우리나라의 문화적 특수성

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	동의 정도				
		동의하지 않음			동의함	
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	정서가 가진 문화적 차이 ¹	1	2	3	4	5
②	‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있다는 장점	1	2	3	4	5
③	미국에 비하여 상대적으로 낮은 개인의 권리와 책임에 대한 인식	1	2	3	4	5
④	솔직한 의사표현이 타인과의 관계에서 문제를 일으킬 수 있다는 점	1	2	3	4	5
⑤	‘인정(人情)’을 중시해 온 문화적 장점 ^㉞	1	2	3	4	5

¹ 정서이론에 따르면 기본정서는 같지만 이외의 다른 정서는 문화마다 차이가 있다.

² 한국에서는 과거부터 ‘인정(人情)’을 중시해 왔기 때문에 ‘사회적 인식 역량’을 발달시킬 수 있는 프로그램과 교사 자질만 잘 개발하면 효과적으로 실행될 수 있는 장점이 있다.

① 정서와 관련한 특수성

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음 ← → 중요함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
가	집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구 ¹	1	2	3	4	5
나	정서적 역량 측면에서 한국인이 서툰다는 점 ²	1	2	3	4	5
다	교사와 같은 성인들이 학생들 앞에서 감정을 표현한다는 것 자체가 금기 시되어 있어 역할모델이 되기 어렵다는 점	1	2	3	4	5

¹ 예를 들어, 타인 중 웃어른과 관련해서는 공정, 예와 관련된 정서적 인식과 표현이 중요할 수 있다.

² ‘화’라는 세계유일의 병명이 있을 정도 내면을 숨기는 일이 많으며, 자신의 감정을 정확히 인지하고 긍정적인 방법으로 표현하거나 통제하는 데 서툰다.

2) 우리나라 학교 인성교육과 관련된 특수성

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음 ← → 중요함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	기존 학교 인성교육의 시도와 전략, 내용	1	2	3	4	5
②	인지적 학업 성취를 강조하는 풍토	1	2	3	4	5
③	학교 인성교육에서 사회정서학습의 반영 가능성	1	2	3	4	5
④	교사와 교육전문가를 비롯한 다양한 주체들의 인성교육 관련한 요구	1	2	3	4	5
⑤	우리나라 학생의 인성 실태 ¹	1	2	3	4	5
⑥	미국(약물, 임신 등)과는 다른 학교 문제	1	2	3	4	5
⑦	우리나라 초중고생들의 예민한 사항(가정환경, 신체, 일부정서)	1	2	3	4	5
⑧	인성교육 실행에 있어서 높은 학교관리자(교장선생님)의 권한과 영향력	1	2	3	4	5
⑨	미국과 달리 우리나라에서는 인성교육제도의 영향력 아래 적용될 가능성이 높다는 점 ²	1	2	3	4	5

¹ 자기이해, 자기존중자기조절을 포함하는 부분의 인성, 사회적 상호작용 역량 및 갈등해결 능력이 낮다.⁴⁴⁾

² 보편적 인성교육에 토대를 두고 있지 않고, 다양한 정신건강과 적응과 관련된 프로그램의 우산역할(프로그램의 중복을 막고 체계적인 형태를 제공하는 역할)을 하는 미국의 사회정서학습과 달리, 우리나라의 경우는 인성교육 측면에서 인식되고 수용될 가능성이 높음을 인지해야 한다.

2. 필요한 지원

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음 ← → 중요함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1)	전문적 컨설팅 지원	1	2	3	4	5
2)	체계적인 적용시스템(교육과정) 마련	1	2	3	4	5
3)	관련 내용의 법제화	1	2	3	4	5
4)	교사 연수 지원	1	2	3	4	5
5)	프로그램 및 교재 개발	1	2	3	4	5
6)	연구 지원	1	2	3	4	5
7)	재정적 지원	1	2	3	4	5
8)	홍보 지원	1	2	3	4	5

1) 전문적 컨설팅 지원

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음 ← → 중요함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원	1	2	3	4	5
②	CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동	1	2	3	4	5
③	개별 학교마다 구체적 자문을 제공하는 정부차원의 전문컨설팅 지원	1	2	3	4	5
④	학부모에 대한 코칭 지원	1	2	3	4	5
⑤	‘실행 가이드라인’의 제작과 보급 ¹	1	2	3	4	5

44) 위의 논문(2013),

¹ 사회정서학습을 채택하여 실행하는 과정 중에 내려야 하는 여러 결정과 판단을 돕는 ‘가이드라인’을 제작과 보급이 필요하다.

2) 체계적인 적용 시스템(교육과정) 마련

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	기존의 인성교육이 아닌 새로운 정책과 제도적 지원 틀 마련	1	2	3	4	5
②	정부 차원에서 학교 교육과정의 일부로 개발	1	2	3	4	5
③	필수교과로 인정	1	2	3	4	5
④	기존 ‘인성교육진흥법’을 통한 체계적 적용과 확산 ¹	1	2	3	4	5
⑤	사회성이 부족하거나 학교폭력 피해자·가해자를 위한 특별프로그램 형태로의 개발 ²	1	2	3	4	5

¹ 현재 인성교육 우수 학교, 인성교육 교사동아리(예, 경남 SEL 인성연구회), 인성교육 중심 수업 우수사례 공모전 등 우수사례를 선정하고 보급하기 위한 정책적 지원들이 많이 이루어지고 있기 때문에 이를 통해서도 사회정서학습이 적용된 인성교육 사례를 선정하고 적극적으로 확산하는 것이 중요하다.

² 일반적인 학생들에 대한 사회정서학습은 현재의 인성교육체계를 통해 적용 가능하므로, 사회성이 부족하거나 학교폭력 피해자·가해자를 위한 특별 지원 프로그램과 같은 형태로 개발 보급되어야 하며, 이를 위한 사회적·제도적 지원 프로그램이 필요하다.

3) 관련 내용의 법제화

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	초중등교육법이나 인성교육진흥법에서 사회정서학습 지원에 대한 언급이나 명시	1	2	3	4	5
②	지자체나 교육청의 조례지정을 통한 법적 지원	1	2	3	4	5
③	표준화된 사회정서학습 목표·실천기준 등의 법령화 ¹	1	2	3	4	5

¹ 일리노이주처럼 사회정서학습 표준에 대한 법령화가 필요하다.

4) 교사연수 지원

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	교사를 대상으로 한 사회정서학습 연수 시스템 마련	1	2	3	4	5
②	현재 인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설	1	2	3	4	5
③	실습을 포함한 교사교육과정 편성	1	2	3	4	5
④	교원양성기관 교육과정에 사회정서학습 내용 포함	1	2	3	4	5

5) 프로그램 및 교재 개발

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	현장교사들의 연구대회를 통한 개발	1	2	3	4	5
②	교과연구회나 교사동아리를 통한 개발 ¹	1	2	3	4	5
③	양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성 ²	1	2	3	4	5
④	광역 교육청단위 중심의 개발	1	2	3	4	5

¹ 사회정서학습에 관심이 많은 교사들이 사회정서학습을 적용한 경험사례를 온-오프라인 상에서 공유할 수 있다.

² 충분한 시간, 자율성 보장, 필요예산, 저작권 등에 있어서의 인센티브 보장 등

6) 연구지원

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	다양한 연구의 축적 ¹	1	2	3	4	5
②	사회정서학습 관련 학술단체의 활성화	1	2	3	4	5
③	국가단위 교육 정책 연구 기관의 선제적 연구	1	2	3	4	5
④	연구시범학교 지정	1	2	3	4	5

¹ 예, 이론적 탐색, 초, 중, 고 적용 사례, 사회정서학습을 독립변인으로 두고 학업성취도, 자기효능감, 학교생활 만족도 등과 같은 다양한 요인들을 종속변인으로 설정한 양적 연구, 학교 적용과 관련된 이슈를 미시적 접근을 통해 의미나 특징 등을 조명하는 질적 연구 등

3. 적용방식

1) 적용방식 유형(※ 각 방식의 중요도가 배타적으로 다른 방식이 중요하지 않음을 나타내는 것은 아님)

문 항 번 호	추출 항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	교과 연계 ¹	1	2	3	4	5
②	학교 단위 통합 프로그램	1	2	3	4	5
③	생활지도 ²	1	2	3	4	5
④	자유학기제 진로/자유선택활동	1	2	3	4	5
⑤	방과 후 프로그램	1	2	3	4	5
⑥	창의적 체험활동 ³	1	2	3	4	5
⑦	학교생활 전반의 잠재적 교육과정	1	2	3	4	5
⑧	정신건강서비스/상담프로그램과의 연계	1	2	3	4	5
⑨	가정 연계 프로그램	1	2	3	4	5
⑩	지역사회연계 프로그램 ⁴	1	2	3	4	5
⑪	학급 단위 프로그램	1	2	3	4	5

¹ 예를 들어, 국어교과에서 시를 배운 후 학생들끼리 시에 대한 감상활동에서 동일한 시에 대해서도 서로 어떤 동일한 혹은 다른 감정이 드는지를 공유함으로써 공감능력을, 수학, 과학 교과에서는 교수 학습방법 측면에서 협동학습을 통한 대인관계 기술 역량, 프로젝트학습을 통한 책임 있는 의사결정 관련 역량을 키워줄 수 있다. 과학자들의 일화를 통해 과학자가 지녀야 할 태도(책임, 정직, 배려 등)는 무엇인지, 과학자로서 어떤 선택을 하는 것이 바람직할 것인지 등을 가르칠 수 있다.

² 예, PBIS처럼 생활지도에서 teachable moment가 발생했을 때 사회정서학습 관련 지도를 한다.

³ 예, 창체 시간에 주제별로 선택해서 실행할 수 있는 모듈형 프로그램을 적용한다.

⁴ 학생들의 정신 건강과 복지를 담당하는 부서 및 문화 전반을 담당하는 지역사회 자원을 활용한다.

2) 효과적인 적용을 위한 조건 및 전략

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음			중요함	
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용 ¹	1	2	3	4	5
②	우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련 ^{2 3}	1	2	3	4	5
③	지속적이고 일관된 적용	1	2	3	4	5
④	운영 과정과 결과에 대한 학생·학부모를 비롯한 교육공동체 구성원과의 소통 ⁴	1	2	3	4	5
⑤	독립된 수업을 통한 주요 사회정서역량의 명시적 훈련	1	2	3	4	5
⑥	학교 폭력예방교육 중심	1	2	3	4	5
⑦	학생들이 처한 요구상황 수준에 따른 제공 교육서비스의 차별화 ⁵	1	2	3	4	5
⑧	학교, 학급의 특수성을 고려한 적용	1	2	3	4	5
⑨	인성교육과의 긴밀한 연관성 ⁶	1	2	3	4	5
⑩	사회정서역량 지식에 관한 이해보다 실천적 기술 훈련에 대한 초점	1	2	3	4	5
⑪	효과성 검증	1	2	3	4	5
⑫	교사의 자발성과 헌신을 독려하는 분위기	1	2	3	4	5
⑬	사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방안 마련	1	2	3	4	5
⑭	사회정서학습에서 부족한 “공동체 감성역량”을 함께 길러주는 내용 보완	1	2	3	4	5
⑮	진로교육 연계 ⁷	1	2	3	4	5
⑯	미국의 우수프로그램에 대한 벤치마킹	1	2	3	4	5
⑰	학생들의 일상경험과 연계	1	2	3	4	5
⑱	사회정서학습에 대한 교사의 주관적 해석에 대한 주의	1	2	3	4	5
⑲	시범적용을 통한 사회정서학습 표준 마련	1	2	3	4	5
⑳	새로운 프로그램 적용보다는 기존 교육과정과의 연계 ⁸	1	2	3	4	5

¹ 특정한 방식이 아니라 학교단위 통합 프로그램, 명시적 훈련, 교과·비교과 수업과 연계하는 방법, 잠재적 교육과정, 가정연계 등이 포함된 전체 그림을 그리고 포괄적으로 적용해야 한다.

² 나선형교육과정을 적용하듯 발달단계에 따라 교육 내용과 수업전략을 달리한다.

³ 일리노이주 예: 자기 인식과 자기 관리 영역, ‘초등학교 저학년(정확하게 감정을 인식하고 어떻게

그것이 행동과 연결되는지 안다.) → 초등학교 고학년(감정의 범위와 그것을 유발하는 상황을 기술한다.) → 중학교(스트레스를 유발하거나 성공적인 수행을 자극하는 요인을 분석한다.) → 고등학교 초기(어떻게 사고와 감정이 의사결정과 책임 있는 행동에 영향을 미치는지 분석한다.) → 고등학교 후기(다양한 상황에서 감정을 표현하는 방식이 타인에게 어떤 영향을 미치는지 평가한다.)

⁴ 학교현장의 동의 없이는 모든 국가 교육 정책들이 실패하였다는 관점에서 현장의 목소리를 들어 가며 시행하는 점진적인 접근이 필요하다.

⁵ 사회정서적 능력이 부족한 학생들이나 위기학생은 특별프로그램이나 상담과 병행해야 한다.

⁶ 사회정서학습은 인성교육의 일부로서 간주되거나 적어도 인성교육과의 유기적으로 연결되면서 이루어져야 한다.

⁷ 미래 사회에 필요한 역량으로 인성이 강조되고 있으므로 진로 교육과 연계한다.

⁸ 이미 넘쳐나는 인성교육 프로그램과 자료의 홍수 속에서 학교 현장에서는 그것들을 추가로 활용하는 데 어려움을 호소하고 있기 때문에 별도의 프로그램보다는 교육과정과 연계하여 지속적이고 안정적으로 학습할 수 있도록 적용하는 것이 더욱 효과적이다.

4. 학교급별 강조점

1) 초등학교

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	적극적 적용 ¹	1	2	3	4	5
②	담임교사의 역할이 큰 특성 활용	1	2	3	4	5
③	일 년 단위 이상 지속적으로 실행 가능한 프로그램을 운영	1	2	3	4	5
④	학교전체 영역에서의 통합적 운영	1	2	3	4	5
⑤	학급단위 협동학습 프로그램 ²	1	2	3	4	5
⑥	역할모델에 대한 내러티브적인 접근을 통한 자신의 삶을 반성할 수 있는 내용	1	2	3	4	5
⑦	체험형 활동학습 ⁴	1	2	3	4	5
⑧	또래관계와 관련한 역량과 기술	1	2	3	4	5
⑨	사회정서적 기술의 반복적 훈련	1	2	3	4	5
⑩	1학년 - 사회정서적 기술 훈련에 앞선 기본생활습관 다지기	1	2	3	4	5
⑪	5,6학년 -사춘기에 특징적인 정서행동 상의 특징	1	2	3	4	5
⑫	‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련	1	2	3	4	5

¹ 입시부담으로부터 자유롭고, 효과가 가장 잘 나타나며, 발달적으로도 가장 중요한 시기이므로 중등학교보다 더 적극적으로 사회정서학습을 적용한다.

² 학급 단위의 프로그램을 운영하는 것이 편리하므로 이를 적극 활용하여, ‘반응적 교실(Responsive Classroom)’⁴⁵⁾과 같은 방식의 프로그램을 운영한다.

³ 학급공동체가 학습과 생활에 있어 큰 비중을 차지하므로 급우들과 함께 활동할 수 있는 프로그램을 개발 운영한다.

⁴ 초등학교에서의 학습 경험은 직접 경험을 통해 이루어질 때 가장 효과적이므로 체험형 활동학습을 많이 적용한다.

2) 중학교

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	자유학기제 활용 ¹	1	2	3	4	5
②	사춘기의 특성	1	2	3	4	5
③	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색	1	2	3	4	5
④	진로 연계	1	2	3	4	5
⑤	이성교제 관련 부분	1	2	3	4	5
⑥	정서의 도덕적 발현	1	2	3	4	5
⑦	적합한 문제 상황 속에서 복합감정을 다루는 내용	1	2	3	4	5
⑧	책임 있는 의사결정의 11단계 연습	1	2	3	4	5
⑨	이론과 연습, 탐구와 실천 간의 조화	1	2	3	4	5

¹ 진로탐색활동의 경우 자기 인식, 자기 관리와 많이 관련될 수 있을 것이며, 자유학기제 주제선택 활동은 사회정서적 역량을 바탕으로 한 인성교육으로 가능할 것이다. 또한, 현재 교육부와 한국교육개발원이 주관하여 발간한 자료집⁴⁶⁾과 같은 방식으로 적용될 수 있다.

3) 고등학교

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	진로 연계	1	2	3	4	5
②	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색 ¹	1	2	3	4	5
③	학업 수행과 관련한 역량과 기술	1	2	3	4	5
④	‘공동체의 이슈와 윤리’와 연관된 내용 ²	1	2	3	4	5
⑤	자기주도적으로 학습 가능한 자료와 내용 제시	1	2	3	4	5
⑥	조·종례 시간을 통한 활용	1	2	3	4	5
⑦	사회정서적 기술의 근거에 대한 심층적 탐구(철학적, 심리학적 관점) 학습	1	2	3	4	5

45) ‘반응적 교실 프로그램은 학교 풍토의 개선을 통해 학생의 사회정서 능력을 향상시켜주고자 하는 것으로 Northeast Foundation for Children’에서 개발되었다. 여기에 포함된 교실 차원의 실천으로는 아침 조회(morning meeting), 규칙 수립(rule creation)(학급 구성원들이 학습 목표를 충족할 수 있도록 환경을 조성하기 위한 규칙 수립), 상호작용적 모델링(interactive modeling), 학급 관리(classroom organization), 가정과 함께하기(working with families), 협력적인 문제 해결(collaborative problem solving) 등이 있다.

46) http://www.ggoomggi.go.kr/page/new/page_view?no=1675&boardType=7000&title=3&subTitle=2

¹ 예, 교과와 통합하거나 교육과정안에 명시한다.

² 고등학교 졸업 이후 성인으로서 사회의 한 구성원으로서 역할하게 되기 때문에 공동체 이슈에 대한 관심, 윤리, 자신과 타인, 공동체를 위한 건설적인 선택 등에 대해 고민해 볼 수 있는 기회가 필요하다

5. 학교급별 중점 사회정서역량과 하위기술⁴⁷⁾

1) 초등학교

(1) 중점적으로 다루어야 할 사회정서역량

문 항 번 호	중점 역량	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	자기인식	1	2	3	4	5
②	자기 관리	1	2	3	4	5
③	사회적 인식	1	2	3	4	5
④	관계관리	1	2	3	4	5
⑤	책임 있는 의사 결정	1	2	3	4	5

(2) 중점적으로 다루어야 할 구체적 하위 기술

문 항 번 호	중심기술	중요도				
		중요하지 않음		중요함		
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	자신의 정서 인식과 명명	1	2	3	4	5
②	정서이해 (상황과 원인 이해)	1	2	3	4	5
③	강점인식	1	2	3	4	5
④	자기효능감	1	2	3	4	5
⑤	영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	1	2	3	4	5
⑥	자기 수용(존중)	1	2	3	4	5
⑦	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기	1	2	3	4	5
⑧	충동, 공격성, 반사회적 행동 통제	1	2	3	4	5
⑨	스트레스 조절	1	2	3	4	5
⑩	집중하기	1	2	3	4	5
⑪	목표 설정 및 계획, 수정	1	2	3	4	5
⑫	긍정적 동기 부여와 희망	1	2	3	4	5

47) CASEL과 Kress & Elias(2006)의 논문을 바탕으로 재구성.

⑬	타인의 감정 인식	1	2	3	4	5
⑭	타인에 대한 존중	1	2	3	4	5
⑮	경청	1	2	3	4	5
⑯	공감	1	2	3	4	5
⑰	역할채택	1	2	3	4	5
⑱	다양성 존중	1	2	3	4	5
⑲	효과적인 정서표현	1	2	3	4	5
⑳	의사소통	1	2	3	4	5
㉑	관계형성	1	2	3	4	5
㉒	도움주고 받기	1	2	3	4	5
㉓	갈등관리, 협상 거절	1	2	3	4	5
㉔	사회적 참여와 협동	1	2	3	4	5
㉕	자기주장, 리더십, 설득	1	2	3	4	5
㉖	상황인식과 문제 분석	1	2	3	4	5
㉗	문제 해결	1	2	3	4	5
㉘	스스로 평가하고 반성하기	1	2	3	4	5
㉙	윤리적 결정하기	1	2	3	4	5

2) 중학교

(1) 중점적으로 다루어야 할 사회정서역량

문 항 번 호	중점 역량	중요도				
		중요하지 않음 ← → 중요함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	자기인식	1	2	3	4	5
②	자기 관리	1	2	3	4	5
③	사회적 인식	1	2	3	4	5
④	관계관리	1	2	3	4	5
⑤	책임 있는 의사 결정	1	2	3	4	5

(2) 중점적으로 다루어야 할 구체적 하위 기술

문 항	중심기술	중요도	
		중요하지 않음	중요함
		← →	

번 호		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	자신의 정서 인식과 명명	1	2	3	4	5
②	정서이해 (상황과 원인 이해)	1	2	3	4	5
③	강점인식	1	2	3	4	5
④	자기효능감	1	2	3	4	5
⑤	영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	1	2	3	4	5
⑥	자기 수용(존중)	1	2	3	4	5
⑦	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기	1	2	3	4	5
⑧	충동, 공격성, 반사회적 행동 통제	1	2	3	4	5
⑨	스트레스 조절	1	2	3	4	5
⑩	집중하기	1	2	3	4	5
⑪	목표 설정 및 계획, 수정	1	2	3	4	5
⑫	긍정적 동기 부여와 희망	1	2	3	4	5
⑬	타인의 감정 인식	1	2	3	4	5
⑭	타인에 대한 존중	1	2	3	4	5
⑮	경청	1	2	3	4	5
⑯	공감	1	2	3	4	5
⑰	역할채택	1	2	3	4	5
⑱	다양성 존중	1	2	3	4	5
⑲	효과적인 정서표현	1	2	3	4	5
⑳	의사소통	1	2	3	4	5
㉑	관계형성	1	2	3	4	5
㉒	도움주고 받기	1	2	3	4	5
㉓	갈등관리, 협상 거절	1	2	3	4	5
㉔	사회적 참여와 협동	1	2	3	4	5
㉕	자기주장, 리더십, 설득	1	2	3	4	5
㉖	상황인식과 문제 분석	1	2	3	4	5
㉗	문제 해결	1	2	3	4	5
㉘	스스로 평가하고 반성하기	1	2	3	4	5
㉙	윤리적 결정하기	1	2	3	4	5

3) 고등학교

(1) 중점적으로 다루어야 할 사회정서역량

문 항 번 호	중점 역량	중요도				
		중요하지 않음			중요함	
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	자기인식	1	2	3	4	5
②	자기 관리	1	2	3	4	5
③	사회적 인식	1	2	3	4	5
④	관계관리	1	2	3	4	5
⑤	책임 있는 의사 결정	1	2	3	4	5

(2) 중점적으로 다루어야 할 구체적 하위 기술

문 항 번 호	중심기술	중요도				
		중요하지 않음			중요함	
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	자신의 정서 인식과 명명	1	2	3	4	5
②	정서이해 (상황과 원인 이해)	1	2	3	4	5
③	강점인식	1	2	3	4	5
④	자기효능감	1	2	3	4	5
⑤	영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	1	2	3	4	5
⑥	자기 수용(존중)	1	2	3	4	5
⑦	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기	1	2	3	4	5
⑧	충동, 공격성, 반사회적 행동 통제	1	2	3	4	5
⑨	스트레스 조절	1	2	3	4	5
⑩	집중하기	1	2	3	4	5
⑪	목표 설정 및 계획, 수정	1	2	3	4	5
⑫	긍정적 동기 부여와 희망	1	2	3	4	5
⑬	타인의 감정 인식	1	2	3	4	5
⑭	타인에 대한 존중	1	2	3	4	5
⑮	경청	1	2	3	4	5
⑯	공감	1	2	3	4	5
⑰	역할채택	1	2	3	4	5
⑱	다양성 존중	1	2	3	4	5
⑲	효과적인 정서표현	1	2	3	4	5
⑳	의사소통	1	2	3	4	5

㉑	관계형성	1	2	3	4	5
㉒	도움주고 받기	1	2	3	4	5
㉓	갈등관리, 협상 거절	1	2	3	4	5
㉔	사회적 참여와 협동	1	2	3	4	5
㉕	자기주장, 리더십, 설득	1	2	3	4	5
㉖	상황인식과 문제 분석	1	2	3	4	5
㉗	문제 해결	1	2	3	4	5
㉘	스스로 평가하고 반성하기	1	2	3	4	5
㉙	윤리적 결정하기	1	2	3	4	5


◎ 의견란

문항번호	의견

♠설문에 응해주셔서 감사합니다.

<제3차 델파이조사 설문지>

아래는 ‘사회정서학습의 학교 인성교육 적용방향’에 대한 2차 설문 결과를 토대로 제작한 3차 설문지입니다. ‘Ⅰ. 사회정서학습의 학교인성교육 적용과 관련한 상황 인식’은 사회정서학습 적용과 관련하여 중요한 상황 인식 중 전문가 여러분들이 합의하는 부분을 추출하기 위한 부분입니다. 각 문항을 읽어보시고, 내용에 전적으로 동의하시면 ‘매우 그렇다’에, 전혀 동의하지 않으시면 ‘매우 아니다’에 표시해 주시기 바랍니다. ‘Ⅱ. 사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위해 고려해야 할 사항’은 사회정서학습의 적용을 위해 중점적으로 고려해야 할 사항을 추출하기 위한 부분으로 중요도를 표시할 수 있도록 하였습니다. 각 문항을 읽어보시고, 제시된 사항이 매우 중요하다고 생각하시면 ‘매우 그렇다’에, 전혀 중요하지 않다고 생각하시면 ‘매우 아니다’에 표시해주세요.

본 설문은 전문가 여러분의 합의사항과 중요 사항을 추출하기 위한 최종 설문입니다, 따라서 각 문항마다 2차 설문의 통계적 결과를 제시하여 다른 패널의 의견을 참고할 수 있도록 하였습니다. 각 문항에서 음영으로 표시한 부분은 ‘사분점수 간 범위($Q_3 - Q_1$)’로 패널 여러분의 응답 전체에서 ‘하위25%~상위25%’를 나타낸 것입니다. 사분점수 간 범위($Q_3 - Q_1$)와 평균을 참고하여 해당 항목의 적절성을 재평가해 주시기 바랍니다. 또한 사분위수 범위를 벗어나거나 추가적인 의견이 있으실 경우, 마지막 의견란에 기재해 주시길 부탁드립니다. (※ 2차 설문에서 패널 여러분이 각 항목에 대하여 제시하신 의견은 ‘’으로 표시하여 각주로 나타내었습니다.)

Ⅰ. 사회정서학습의 학교인성교육 적용과 관련한 상황 인식

1. 우리나라 학교인성교육에서 사회정서학습의 위상

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석			동의 정도							
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)			동의하지 않음			동의함				
												
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다						
①	교육 연구자들에게 보편적으로 알려져 있다.	1	2	3	4	5	3.31	1	2	3	4	5
②	학교 현장에서 보편적으로 알려져 있다. 	1	2	3	4	5	2.38	1	2	3	4	5
③	학교 인성교육에서 중요성이 크다고 생각한다.	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
④	사회정서학습 요소들은 학교 인성교육에 반영되고 있다. ¹	1	2	3	4	5	3.23	1	2	3	4	5

¹ 1995년 인성교육이 등장하던 시기에 정서교육을 인성교육의 중요한 방안으로서 취급했으며, 인성교육 종합대책안이 나오는 시기(2012년)에는 인성의 개념을 사회성, 정서성,

도덕성으로 분류하고, 사회성과 정서성 부분에 대한 근거로서 사회정서학습이 제안되었었다.

☞ 사회정서학습의 요소들이 학교 교육에서 다양하게 반영되고 있지만, 아직까지는 그것이 사회정서학습의 이름으로 명시적으로 적용되고 있는지, 교사들에게 분명하게 인식되고 있는지에 대해서는 확신이 들지 않는다.

2. 학교 인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석			동의 정도							
					동의하지 않음			동의함				
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)	평균									
매우 아니다	아니다			보통 이다	그렇다	매우 그렇다						
①	사회정서역량은 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량으로 인성발달에 도움을 준다. ^{i 오}	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
②	모든 학생에 대해 예방적 접근을 취한다.	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
③	학교폭력, 정신건강 문제 등 우리나라 청소년 문제 해결에 적합하다. ^{3 4}	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
④	규범적 차원의 논의에서 벗어나 사회성과 정서를 포함한 다차원적인 측면에서 인성에 대한 개념 이해의 폭을 확대한다.	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑤	그동안 소홀이 다루어졌던 정서교육의 중요성을 부각한다.	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑥	모든 교과수업을 통한 인성교육의 가능성을 높인다.	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
⑦	사회정서역량과 그 하위기술들은 개념수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공해 줄 수 있다.	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
⑧	구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 준다.	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5

¹⁾ 우리나라 교육기본법 제2조의 교육이념이 명시한 '인격 도야와 민주시민으로서의 자질 형성'을 위한 기초로서 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량을 담고 있다.

²⁾ 자신의 내면을 발견하고 그것을 다른 사람과 비교하는 과정을 통해 깨달음을 준다는 점에서 좋은 인성교육 방법이다.

³⁾ 사회정서학습은 학교폭력예방프로그램으로서 훌륭하며, 우울증, 자살 등 정신 건강문제 해결에 적합하다.

⁴⁾ 우리나라 학생들은 '사회적 상호작용 역량 및 갈등해결 능력'이 낮으므로,⁴⁸⁾ 이와 관련한 문제들을 해결하기 위해 적합하다.

48) 정창우 외(2013). 「학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안」. 교육부

3. 학교인성교육에 있어 사회정서학습 적용의 문제점⁴⁹⁾

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				동의 정도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				평균	동의하지 않음 ← → 동의함					
							매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
(1)	사회정서학습을 적용하기 위한 교육 환경이 아직 마련되지 않았다.	1	2	3	4	5	3.23	1	2	3	4	5
(2)	인성교육 방안으로서 사회정서학습이 적절한지 분명하지 않다.	1	2	3	4	5	2.23	1	2	3	4	5
(3)	우리나라 교육환경의 특수성으로 인해 사회정서 학습을 제대로 적용하기 어렵다.	1	2	3	4	5	2.15	1	2	3	4	5

(1) 사회정서학습 적용 준비도의 문제

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				동의 정도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				동의하지 않음		동의함				
						매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다		
①	사회정서학습에 대한 연구가 부족하다. ¹⁾	1	2	3	4	5	3.77	1	2	3	4	5
②	사회정서학습에 대한 인식이 부족하여 제대로 적용하기 어렵다. ²⁾	1	2	3	4	5	3.62	1	2	3	4	5
③	사회정서학습을 제대로 실시할 수 있는 교육과정 및 시스템이 마련되어 있지 않다.	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
④	사회정서학습 전문가 및 교사 교육이 미흡하다. ³⁾	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
⑤	사회정서학습 프로그램 개발과 보급이 부족하다.	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5

49) (1),(2),(3) 질문들이 사회정서학습의 문제로 인한 것인지 우리나라 교육현장의 환경 문제로 인한 것인지에 따라 답이 달라질 수 있어서 문항의 질문 의도를 명확히 할 필요가 있다는 지적에 따라, 문항내용을 보다 명료하게 수정하였습니다.(기존문항: ‘(1)아직 학교교육에 적용할 준비가 되어있지 않다.’, ‘(2)인성교육 방안으로서 적절한지 분명하지 않다.’, ‘(3) 우리나라 교육환경에서 제대로 적용하기 어렵다.’)


1 인성발달과 사회정서학습의 관계, 교과별로 연계 방안, 생활지도 연계 방법, 문화적 차이에 따른 적용방안, 교육현장에서의 적용 및 검증 등에 대한 다양한 관점을 가진 학자들의 연구가 부족하다.

2 현장교사들은 자신의 전문 분야를 배경으로 다년간 실천적 지식을 수행해 오고 있는 주체들이기 때문에 효과적인 인성교육에 대해 나름대로의 접근방식과 철학을 갖고 있다. 이를 감안할 때 사회정서학습에 대한 현재의 인식 수준은 사회정서학습이 새롭게 자리하고 들어갈 공간을 마련하기에 부족하다.

3 예, 인성교육계획에 따른 ‘전문인력 양성기관’의 사회정서학습에 대한 커리큘럼 내용 및 강사 전문성이 미흡하다.

15 사회정서학습 이론에 대한 연구는 어느 정도 이루어졌으나, 실제 학교교육이나 인성교육에서의 구체적인 적용과 관련된 연구는 부족하다. 사회정서학습이 더 많이 확산될 수 있기 위해서는 교과, 비교과 등 실제 학교교육에서 어떻게 적용될 수 있는지를 보여줄 수 있는 실천과 관련된 연구가 더 많이 필요하다.

(2) 인성교육 방안으로서 사회정서학습 자체가 지니는 문제

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				동의 정도				
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)		평균	동의하지 않음  동의함					
					매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	사회정서역량과 인성교육역량 간의 관계가 명료하지 못하다. ^{1 2}	1	2 3 4	5	3.42	1	2	3	4	5
②	사회정서학습이 관련 행동의 실천으로 이어지는지 분명하지 않다. ³	1	2 3 4	5	2.62	1	2	3	4	5
③	개인중심역량을 다루고 있어 공동체 교육에 소홀하다. ¹⁵	1	2 3 4	5	2.62	1	2	3	4	5
④	‘효, 예’ 등 전통적 성품 교육과 연결되지 않는다.	1	2 3 4	5	3.46	1	2	3	4	5
⑤	문제학생에 대해 본질적 해결보다는 즉각적인 치료중심의 접근을 취한다.	1	2 3 4	5	2.08	1	2	3	4	5
⑥	학업이 우수한 학생이 정서적·도덕적으로 우수하다는 편견을 갖게 할 수 있다. ^{15 15}	1	2 3 4	5	2.69	1	2	3	4	5
⑦	사회정서역량 중 특정 역량 교육에 치우칠 경우 사회정서학습 본래의 목적에서 벗어날 수 있다. ⁴	1	2 3 4	5	3.23	1	2	3	4	5

¹ ‘사회정서학습의 목표’와 ‘학교인성교육 목표’간의 관계가 명료하지 못하다.

² ‘인성교육종합계획’에서도 인성함양을 위해 사회정서적 역량이 어떤 역할을 할 수 있는지 큰 그림을 제시하지 못하고 있다.

³ 사회정서학습의 긍정적인 효과들이 보고되고 있지만, 사회정서 기술과 그것의 실천 간의 관계는 절대적이기보다는 개연적이기 때문에 사회정서학습에서 강조하는 기술들을 습득하였다고 해서 그것들이 관련된 행동으로 연결되는가에 대해서는 여전히 의문이 제기된다.

⁴ 사회정서학습이 정서 지능(자기 인식, 자기 관리), 사회 학습(사회적 인식, 대인관계 기술), 인지 능력(책임 있는 의사결정)과 같은 다양한 이론들을 배경으로 하고 있기 때문에 이 다섯 가지 역량을 균형 있게 발달시키기 위한 고민이 필요하다. 자칫 이 다섯 가지 역량 중 특정 영역에 치우칠 경우 통합적 접근을 중요시하는 사회정서학습이 본

래의 목적에서 벗어날 수 있다.

☞ 사회적 인식, 관계 관리, 특히 책임 있는 의사결정은 공동체교육과도 연계될 수 있는 부분이 크다. 사회정서학습 자체의 문제라기보다는 사회정서역량이 어떻게 인성교육과 연계되어 적용되는지 적용상의 문제로 보아야 할 것 같다.

☞☞ 사회정서학습의 주요 효과로 학업성취도가 많이 언급되어 이러한 문제점이 제기되었다고 보나, 사회정서학습 자체의 문제라기보다는 사회정서학습의 효과로 지나치게 학업성취도가 강조되었기 때문 아닌가 생각한다. 한국에서는 전통적으로 공부 잘하는 학생은 성품도 바른 학생으로 인식되어 온 측면이 크기 때문에 사회정서학습을 인성교육에 적용하는 데 있어서 이는 반드시 주의해야 할 부분이라는 데에는 동의하지만, 사회정서학습 자체가 가진 문제라기보다는 적용상의 문제로 보는 것이 더 적절하다.


(3) 우리나라 학교교육의 환경적 문제

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석		동의 정도				
		사분점수 간 범위($Q_3 - Q_1$)	평균	동의하지 않음 동의함				
								
				매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	사회정서학습을 적용해야 할 인성교육 시스템 자체도 불안정하고 아직 완비되지 않았다. ¹	1 2 3 4 5	3.69	1	2	3	4	5
②	입시위주의 교육시스템과 학업성취 강조 풍토로 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다. ²	1 2 3 4 5	4.23	1	2	3	4	5
③	교과 간 소통부족과 교과 이기주의로 교과연계프로 그램으로 적용하기 어렵다.	1 2 3 4 5	4.15	1	2	3	4	5

¹ 현 정권에서 중점적으로 강조하는 정책적 요구, 특정 이익 집단의 정치적 로비 활동으로 인한 그 집단에서 강조하고 있는 인성교육의 해법, 특정 학자 및 연구진이 중점을 두는 인성교육의 이론과 실제 등이 다른 데 따른 학교현장에서의 혼란으로 일관성 있는 인성교육을 실행하기 어렵다.

² 인지적 성취 위주의 풍토 때문에 사회정서학습이 중요한 영역으로 인정받고 충분한 시간을 배분받기 쉽지 않으며 형식적 지식으로 가르쳐질 가능성도 있다.

4. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할에 대한 인식

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석			동의 정도							
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)		평균	동의하지 않음  동의함							
					매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다			
①	인성교육의 주관교과로서 사회정서학습 적용을 주도하기에 적합하다.	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
②	사회정서역량과 도덕성은 공통의 목표를 두고 실행될 수 있는 내용적 연계성이 높다.	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
③	사회정서학습의 현실적 적용 가능성이 가장 높은 교과이다. ¹	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
④	수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다. ^{1,2}	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
⑤	도덕교과만을 사회정서학습을 다룰 수 있는 영역으로 축소해서는 안 된다. ^{2,3,4}	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5

¹ 논리적으로는 학교단위 통합적 프로그램이 바람직하지만 현실적으로는 도덕과 교과를 통한 활동이 실효성이 제일 크다.

² 사회정서학습은 모든 교과와 학교생활전반에서 적용될 때 성과를 거둘 수 있다.

☞ 주요 교과에 비해 도덕 교과의 수업 시수가 적지만 사회정서학습을 도덕 교과에 새로 추가한다는 의미보다는 이미 도덕 교과에서 다루는 내용이 사회정서학습과 맞닿아 있는 부분이 많기 때문에 수업 시수에 관련된 문제는 아니다.

☞ 사회정서학습은 사람이 사회 속에서 삶을 영위하는데 필요한 기본적이고 핵심적인 사항으로 모든 학교급에서 강조되어야 한다. 따라서 도덕과라는 특정 교과에만 치우쳐 집중적으로 지도되어야 할 사항이 아니라 전반적인 학교생활을 통해 사회정서역량이 향상될 수 있는 통합적 접근이 중요하다.

5. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과가 담당해야 할 역할

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				동의 정도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				평균		동의하지 않음  동의함				
								매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	중요한 사회정서기술의 명시적 학습과 훈련을 담당해야 한다.	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
②	교과연계·교과통합 프로그램의 모델이 되어야 한다. ^{1,2}	1	2	3	4	5	4.34	1	2	3	4	5
③	국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다. ^{1,2}	1	2	3	4	5	3.46	1	2	3	4	5
④	학교단위에서 사회정서학습 운영을 주도해야 한다.	1	2	3	4	5	3.85	1	2	3	4	5

¹ 도덕교과내용과 연계한 사회정서역량에 대한 이해와 연습을 토대로 다른 교과의 교수학습 활동으로 적용 범위를 확장해 나갈 수 있다.

○ ‘과학과 윤리’, ‘문화와 윤리’, ‘평화와 공존의 윤리’ 등 다양한 영역들을 다루고 있어 다른 교과와 통합하여 사회정서학습을 적용할 수 있는 가능성이 높다. 예를 들어, 도덕과를 중심으로 프로젝트 학습주제 마련, 목표를 달성하는 과정에서 필요한 지식과 기술 습득을 다른 교과와 통합할 수 있다,

☞ 특정 교과가 CASEL과 같은 자문센터 역할을 하기에는 한계가 있다고 본다. 그보다 상위의 수준에서 자문센터의 역할을 할 수 있는 기관을 두는 것이 필요하다.

II. 사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위해 고려해야 할 사항

1. 한국적 맥락과 특수성

1) 우리나라의 문화적 특수성

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석					중요도				
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				평균	중요하지 않음 → 중요함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다					
①	정서가 가진 문화적 차이 ¹	1	2	3	4 5	4.54	1	2	3	4	5
②	‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있다는 장점	1	2	3	4 5	4.15	1	2	3	4	5
③	미국에 비하여 상대적으로 낮은 개인의 권리와 책임에 대한 인식	1	2	3	4 5	3.85	1	2	3	4	5
④	솔직한 의사표현이 타인과의 관계에서 문제를 일으킬 수 있다는 점	1	2	3 4	5	3.54	1	2	3	4	5
⑤	‘인정(人情)’을 중시해 온 문화적 장점 ²	1	2	3	4 5	3.77	1	2	3	4	5

¹ 정서이론에 따르면 기본정서는 같지만 이외의 다른 정서는 문화마다 차이가 있다.

² 한국에서는 과거부터 ‘인정(人情)’을 중시해 왔기 때문에 ‘사회적 인식 역량’을 발달시킬 수 있는 프로그램과 교사 자질만 잘 개발하면 효과적으로 실행될 수 있는 장점이 있다.


① 정서와 관련한 특수성

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석					중요도				
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				평균	중요하지 않음 → 중요함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다					
가	집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구 ¹	1	2	3	4 5	4.08	1	2	3	4	5
나	정서적 역량 측면에서 한국인이 서툰다는 점 ²	1	2	3	4 5	3.85	1	2	3	4	5
다	교사와 같은 성인들이 학생들 앞에서 감정을표현한다는 것 자체가 금기 시 되어 있어 역할모델이 되기 어렵다는 점	1	2	3 4	5	3.31	1	2	3	4	5

¹ 예를 들어, 타인 중 웃어른과 관련해서는 공경, 예와 관련된 정서적 인식과 표현이 중요할 수 있다.

² ‘화’라는 세계유일의 병명이 있을 정도 내면을 숨기는 일이 많으며, 자신의 감정을 정확히 인지하고 긍정적인 방법으로 표현하거나 통제하는 데 서툴다.

2) 우리나라 학교 인성교육과 관련된 특수성

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석		중요도								
				중요하지 않음		중요함						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)	평균									
매우 아니다	아니다			보통 이다	그렇다	매우 그렇다						
①	기존 학교 인성교육의 시도와 전략, 내용	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
②	인지적 학업 성취를 강조하는 풍토	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
③	학교 인성교육에서 사회정서학습의 반영 가능성	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
④	교사와 교육전문가를 비롯한 다양한 주체들의 인성교육 관련한 요구	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
⑤	우리나라 학생의 인성 실태 ¹	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
⑥	미국(약물, 임신 등)과는 다른 학교 문제	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
⑦	우리나라 초중고생들의 예민한 사항(가정환경, 신체적 특징, 일부 정서)	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
⑧	인성교육 실행에 있어서 높은 학교관리자(교장선생님)의 권한과 영향력	1	2	3	4	5	3.54	1	2	3	4	5
⑨	미국과 달리 우리나라에서는 인성교육제도의 영향력 아래 적용될 가능성이 높다는 점 ²	1	2	3	4	5	3.92	1	2	3	4	5

¹ 자기이해, 자기존중, 자기조절을 포함하는 부분의 인성, 사회적 상호작용 역량 및 갈등해결 능력이 낮다.⁵⁰⁾

° 보편적 인성교육에 토대를 두고 있지 않고, 다양한 정신건강과 적응과 관련된 프로그램의 우산역할(프로그램의 중복을 막고 체계적인 형태를 제공하는 역할)을 하는 미국의 사회정서학습과 달리, 우리나라의 경우는 인성교육 측면에서 인식되고 수용될 가능성이 높음을 인지해야 한다.

2. 필요한 지원

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				중요도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				중요하지 않음 → 중요함						
						매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다		
1)	전문적 컨설팅 지원	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
2)	체계적인 적용시스템(교육과정) 마련	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
3)	관련 내용의 법제화	1	2	3	4	5	3.85	1	2	3	4	5
4)	교사 연수 지원	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
5)	프로그램 및 교재 개발	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
6)	연구 지원	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
7)	재정적 지원	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
8)	홍보 지원	1	2	3	4	5	3.85	1	2	3	4	5


☞ 사회정서학습을 위한 새로운 법을 만드는 것보다는 기존의 인성교육진흥과의 연계 등의 측면에서 이해되는 것이 더욱 더 현실적이다.

1) 전문적 컨설팅 지원

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				평균	중요도					
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)					중요하지 않음 → 중요함					
							매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원	1	2	3	4	5	3.92	1	2	3	4	5
②	CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동	1	2	3	4	5	3.92	1	2	3	4	5
③	개별 학교마다 구체적 자문을 제공하는 정부차원의 전문컨설팅 지원	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
④	학부모에 대한 코칭 지원	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
⑤	‘실행 가이드라인’의 제작과 보급 ¹⁾	1	2	3	4	5	4.17	1	2	3	4	5

¹⁾ 사회정서학습을 채택하여 실행하는 과정 중에 내려야 하는 여러 결정과 판단을 돕는 ‘가이드라인’을 제작하고 보급하는 일이 필요하다.

2) 체계적인 적용 시스템(교육과정) 마련

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석					중요도					
							중요하지 않음					중요함
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)										
							매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	기존의 인성교육이 아닌 새로운 정책과 제도적 지원 틀 마련	1	2	3	4	5	3.08	1	2	3	4	5
②	정부 차원에서 학교 교육과정의 일부로 개발	1	2	3	4	5	3.58	1	2	3	4	5
③	필수교과로 인정	1	2	3	4	5	2.23	1	2	3	4	5
④	기존 ‘인성교육진흥법’을 통한 체계적 적용과 확산	1	2	3	4	5	3.85	1	2	3	4	5
⑤	사회성이 부족하거나 학교폭력 피해자·가해자를 위한 특별프로그램 형태로의 개발	1	2	3	4	5	3.31	1	2	3	4	5


¹ 현재 인성교육 우수 학교, 인성교육 교사동아리(예, 경남 SEL 인성연구회), 인성교육 중심 수업 우수사례 공모전 등 우수사례를 선정하고 보급하기 위한 정책적 지원들이 많이 이루어지고 있기 때문에 이를 통해서도 사회정서학습이 적용된 인성교육 사례를 선정하고 적극적으로 확산하는 것이 중요하다.

² 일반적인 학생들에 대한 사회정서학습은 현재의 인성교육체계를 통해 적용 가능하므로, 사회성이 부족하거나 학교폭력 피해자·가해자를 위한 특별 지원 프로그램과 같은 형태로 개발 보급되어야 하며, 이를 위한 사회적·제도적 지원 프로그램이 필요하다.

필수교과로 인정한다는 것 역시 이미 연계성이 깊은 도덕 교과가 있고, 다른 교과들에서도 다루어질 수 있는 가능성이 큰데 어느 하나의 교과를 별도로 만드는 것이 필요할지에 대해서는 의문이 든다.

새로운 정책과 제도적 지원의 틀이 마련된다면 가장 좋겠지만 현실적으로 기존의 인성교육의 틀을 벗어나 사회정서학습을 위한 새로운 무언가가 만들어지고 적용이 된다는 것이 학교 현장에 실질적인 도움이 될지는 고민스러운 부분이다. 학교 현장에서는 새로운 무언가가 추가되는 것에 대해서 늘 부담을 느끼기 때문이다. 이러한 점에서 오히려 기존의 법이나 제도를 통한 적용과 확산이 더욱 더 효과적인 것이다.

3) 관련 내용의 법제화


문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석			중요도							
					중요하지 않음		중요함					
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)	평균									
				매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다				
①	초·중등교육법이나 인성교육진흥법에서 사회정서학습 지원에 대한 언급이나 명시	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
②	지자체나 교육청의 조례지정을 통한 법적 지원	1	2	3	4	5	3.15	1	2	3	4	5
③	표준화된 사회정서학습 목표·실천기준등의 법령화 ¹	1	2	3	4	5	3.23	1	2	3	4	5

¹ 일리노이주처럼 사회정서학습 표준에 대한 법령화가 필요하다.

4) 교사연수 지원

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				중요도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)		평균	중요하지 않음 → 중요함							
					매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다			
①	교사를 대상으로 한 사회정서학습 연수 시스템 마련	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
②	현재 인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
③	실습을 포함한 교사교육과정 편성	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
④	교원양성기관 교육과정에 사회정서학습 내용 포함 ⁵¹⁾	1	2	3	4	5	4.08					
④-가	교원양성기관 교육과정에 하나의 이수과정 과목으로 사회정서학습 강의 개설							1	2	3	4	5
④-나	교원양성기관의 기존 교육과정에서 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습 포함							1	2	3	4	5

5) 프로그램 및 교재 개발

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				중요도						
						중요하지 않음			중요함			
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)		평균								
		1	2	3	4	5	4.08	매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
①	현장교사들의 연구대회를 통한 개발	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
②	교과연구회나 교사동아리를 통한 개발 ¹⁾	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
③	양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성 ²⁾	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
④	광역 교육청단위 중심의 개발	1	2	3	4	5	3.23	1	2	3	4	5

¹⁾ 사회정서학습에 관심이 많은 교사들이 사회정서학습을 적용한 경험사례를 온·오프라인 상에서 공유할 수 있다.

²⁾ 충분한 시간, 자율성 보장, 필요예산, 저작권 등에 있어서의 인센티브 보장 등

51) 문항의 내용을 명료화할 필요가 있다는 지적을 반영하여 세분하였습니다.


6) 연구지원

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				중요도					
						중요하지 않음 → 중요함					
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				평균					
						매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	다양한 연구의 축적 ¹	1	2	3	4 5	4.38	1	2	3	4	5
②	사회정서학습 관련 학술단체의 활성화	1	2	3	4 5	4.15	1	2	3	4	5
③	국가단위 교육 정책 연구 기관의 선제적 연구	1	2	3	4 5	3.31	1	2	3	4	5
④	연구시범학교 지정	1	2	3	4 5	3.62	1	2	3	4	5

¹ 예, 이론적 탐색, 초, 중, 고 적용 사례, 사회정서학습을 독립변인으로 두고 학업성취도, 자기효능감, 학교생활 만족도 등과 같은 다양한 요인들을 종속변인으로 설정한 양적 연구, 학교 적용과 관련된 이슈를 미시적 접근을 통해 의미나 특징 등을 조명하는 질적 연구

3. 적용방식

1) 적용방식 유형(※ 각 방식의 중요도가 배타적으로 다른 방식이 중요하지 않음을 나타내는 것은 아님)

문항 번호	추출 항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석		중요도								
				중요하지 않음		중요함						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)	평균									
매우 아니다	아니다			보통 이다	그렇다	매우 그렇다						
①	교과 연계 ¹	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
②	학교 단위 통합 프로그램	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
③	생활지도 ²	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
④	자유학기제 진로/자유선택활동	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
⑤	방과 후 프로그램	1	2	3	4	5	3.77	1	2	3	4	5
⑥	창의적 체험활동 ³	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
⑦	학교생활 전반의 잠재적 교육과정	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
⑧	정신건강서비스/상담프로그램과의 연계	1	2	3	4	5	3.77	1	2	3	4	5
⑨	가정 연계 프로그램	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
⑩	지역사회연계 프로그램 ⁴	1	2	3	4	5	3.62	1	2	3	4	5
⑪	학급 단위 프로그램	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5

¹ 예를 들어, 국어교과에서 시를 배운 후 학생들끼리 시에 대한 감상활동에서 동일한 시에 대해서도 서로 어떤 동일한 혹은 다른 감정이 드는지를 공유함으로써 공감능력을, 수학, 과학 교과에서는 교수학습방법 측면에서 협동학습을 통한 대인관계 기술 역량, 프로젝트학습을 통한 책임 있는 의사결정 관련 역량을 키워줄 수 있다. 과학자들의 일화를 통해 과학자가 지녀야 할 태도(책임, 정직, 배려 등)는 무엇인지, 과학자로서 어떤 선택을 하는 것이 바람직할 것인지 등을 가르칠 수 있다.



² 예, PBIS처럼 생활지도에서 teachable moment가 발생했을 때 사회정서학습 관련 지도를 한다.

³ 예, 창체 시간에 주제별로 선택해서 실행할 수 있는 모듈형 프로그램을 적용한다.

⁴ 학생들의 정신 건강과 복지를 담당하는 부서 및 문화 전반을 담당하는 지역사회 자원을 활용한다.

2) 효과적 적용을 위한 조건 및 전략

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				중요도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)			평균	중요하지 않음 ← → 중요함						
						매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다		
①	체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용 ¹	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
②	우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련 ^{2 3}	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
③	지속적이고 일관된 적용	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
④	운영 과정과 결과에 대한 학생·학부모를 비롯한 교육공동체 구성원과의 소통 ⁴	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
⑤	독립된 수업을 통한 주요 사회정서역량의 명시적 훈련	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
⑥	학교 폭력예방교육 중심	1	2	3	4	5	2.92	1	2	3	4	5
⑦	학생들이 처한 요구상황 수준에 따른 제공 교육서비스의 차별화 ⁵	1	2	3	4	5	3.85	1	2	3	4	5
⑧	학교, 학급의 특수성을 고려한 적용	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
⑨	인성교육과의 긴밀한 연관성 ⁶	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑩	사회정서역량 지식에 관한 이해보다 실천적 기술 훈련에 대한 초점	1	2	3	4	5	3.77	1	2	3	4	5
⑪	효과성 검증	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
⑫	교사의 자발성과 헌신을 독려하는 분위기 ^{1,8}	1	2	3	4	5	3.69	1	2	3	4	5
⑬	사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방안 마련	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
⑭	사회정서학습에서 부족한 “공동체 감성역량”을 함께 길러주는 내용 보완	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
⑮	진로교육 연계 ⁷	1	2	3	4	5	3.38	1	2	3	4	5

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석			평균	중요도				
						중요하지 않음				중요함
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)								
매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다						
⑯	미국의 우수프로그램에 대한 벤치마킹	1	2	3 4 5	3.92	1	2	3	4	5
⑰	학생들의 일상경험과 연계	1	2	3 4 5	4.69	1	2	3	4	5
⑱	사회정서학습에 대한 교사의 주관적 해석에 대한 주의	1	2	3 4 5	3.92	1	2	3	4	5
⑲	시범적용을 통한 사회정서학습 표준 마련	1	2	3 4 5	4.15	1	2	3	4	5
㉔	새로운 프로그램 적용보다는 기존 교육과정과의 연계*	1	2	3 4 5	4.15	1	2	3	4	5
㉕	전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용 					1	2	3	4	5

¹ 특정한 방식이 아니라 학교단위 통합 프로그램, 명시적 훈련, 교과·비교과 수업과 연계하는 방법, 잠재적 교육과정, 가정연계 등이 포함된 전체 그림을 그리고 포괄적으로 적용해야 한다.

² 나선형교육과정을 적용하듯 발달단계에 따라 교육 내용과 수업전략을 달리한다.

³ 일리노이주 예: 자기 인식과 자기 관리 영역, ‘초등학교 저학년(정확하게 감정을 인식하고 어떻게 그것이 행동과 연결되는지 안다.) → 초등학교 고학년(감정의 범위와 그것을 유발하는 상황을 기술한다.) → 중학교(스트레스를 유발하거나 성공적인 수행을 자극하는 요인을 분석한다.) → 고등학교 초기(어떻게 사고와 감정이 의사결정과 책임 있는 행동에 영향을 미치는지 분석한다.) → 고등학교 후기(다양한 상황에서 감정을 표현하는 방식이 타인에게 어떤 영향을 미치는지 평가한다.)


⁴ 학교현장의 동의 없이는 모든 국가 교육 정책들이 실패하였다는 관점에서 현장의 목소리를 들어가며 시행하는 점진적인 접근이 필요하다.


⁵ 사회정서적 능력이 부족한 학생들이나 위기학생은 특별프로그램이나 상담과 병행해야 한다.

⁶ 사회정서학습은 인성교육의 일부로서 간주되거나 적어도 인성교육과의 유기적으로 연결되면서 이루어져야 한다.

⁷ 미래 사회에 필요한 역량으로 인성이 강조되고 있으므로 진로 교육과 연계한다.

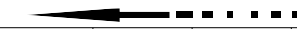
⁸ 이미 넘쳐나는 인성교육 프로그램과 자료의 홍수 속에서 학교 현장에서는 그것들을 추가로 활용하는 데 어려움을 호소하고 있기 때문에 별도의 프로그램보다는 교육과정과 연계하여 지속적이고 안정적으로 학습할 수 있도록 적용하는 것이 더욱 효과적이다.

 교사 개인의 자발성, 헌신을 독려하는 분위기보다는 학교 내에서 다 같이 협력하여 이루어 갈 수 있는 분위기를 조성하는 것이 더 중요하다.

 학교 자체가 가진 역동성은 사회정서학습을 특별한 것으로 간주하기에는 거부감이 있다. 사회정서학습을 학교교육에 투입하게 되면 개별 교사들은 또 하나의 업무로 간주하는 경향이 있다. 따라서 현장에 대한 면밀한 인식 조사를 바탕으로 체계적 단계적 순차적으로 접근하는 것이 바람직하다.

4. 학교급별 강조점

1) 초등학교

문항 번호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석			중요도							
					중요하지 않음		중요함					
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)		평균								
					매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다			
①	적극적 적용 ¹	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
②	담임교사의 역할이 큰 특성 활용	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
③	일 년 단위 이상 지속적으로 실행 가능한 프로그램을 운영	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
④	학교전체 영역에서의 통합적 운영	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑤	학급단위 협동학습 프로그램 ^{2, 3}	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
⑥	역할모델에 대한 내러티브적인 접근을 통한 자신의 삶을 반성할 수 있는 내용 ^{1, 2, 5}	1	2	3	4	5	3.77	1	2	3	4	5
⑦	체험형 활동학습 ⁴	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑧	또래관계와 관련한 역량과 기술	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑨	사회정서적 기술의 반복적 훈련	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑩	1학년-사회정서적 기술 훈련에 앞선 기본생활습관 다지기	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
⑪	5, 6학년-사춘기에 특징적인 정서행동 상의 특징	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑫	‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5

¹ 일시부담으로부터 자유롭고, 효과가 가장 잘 나타나며, 발달적으로도 가장 중요한 시기이므로 중등학교보다 더 적극적으로 사회정서학습을 적용한다.

² 학급 단위의 프로그램을 운영하는 것이 편리하므로 이를 적극 활용하여, ‘반응적 교실(Response Classroom)’⁵²⁾과 같은 방식의 프로그램을 운영한다.

³ 학급공동체가 학습과 생활에 있어 큰 비중을 차지하므로 급우들과 함께 활동할 수 있는 프로그램을 개발 운영한다.

⁴ 초등학교에서의 학습 경험은 직접 경험을 통해 이루어질 때 가장 효과적이므로 체험형 활동학습을 많이 적용한다.

☞ 역할 모델에 대한 내러티브 접근은 초등학교에 좋다고 생각하나 자신의 삶을 반성할 수 있는 내용은 오히려 학교급이 조금 더 높은 중학교나 고등학교에서 강조되면 더 좋을 것이라고 생각한다.

52) ‘반응적 교실’ 프로그램은 학교 풍토의 개선을 통해 학생의 사회정서 능력을 함양시켜주고자 하는 것으로 Northeast Foundation for Children에서 개발되었다. 여기에 포함된 교실 차원의 실천으로는 아침 조회(morning meeting), 규칙 수립(rule creation)(학급 구성원들이 학습 목표를 충족할 수 있도록 환경을 조성하기 위한 규칙 수립), 상호작용적 모델링(interactive modeling), 학급 관리(classroom organization), 가정과 함께하기(working with families), 협력적인 문제 해결(collaborative problem solving) 등이 있다.

2) 중학교

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석				중요도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				평균	중요하지 않음  중요함					
							매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	자유학기제 활용 ¹	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
②	사춘기의 특성	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
③	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
④	진로 연계	1	2	3	4	5	3.85	1	2	3	4	5
⑤	이성교제 관련 부분	1	2	3	4	5	3.92	1	2	3	4	5
⑥	정서의 도덕적 발현	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
⑦	적합한 문제 상황 속에서 복합감정을 다루는 내용	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑧	책임 있는 의사결정의 11단계 연습	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
⑨	이론과 연습, 탐구와 실천 간의 조화	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5

¹ 진로탐색활동의 경우 자기 인식, 자기 관리와 많이 관련될 수 있을 것이며, 자유학기제 주제선택활동은 사회정서적 역량을 바탕으로 한 인성교육으로 가능할 것이다. 또한, 현재 교육부와 한국교육개발원이 주관하여 발간한 자료집⁵³⁾과 같은 방식으로 적용될 수 있다.

3) 고등학교

문 항 번 호	추출항목(다수응답순)	2차 조사 결과 분석		중요도								
				중요하지 않음		중요함						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)	평균									
				매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다				
①	진로 연계	1	2	3	4	5	4.00	1	2	3	4	5
②	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색 ¹	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
③	학업 수행과 관련한 역량과 기술	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
④	‘공동체의 이슈와 윤리’와 연관된 내용 ²	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑤	자기주도적으로 학습이 가능한 자료와 내용 제시	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑥	조·중례 시간을 통한 활용	1	2	3	4	5	3.15	1	2	3	4	5
⑦	사회정서적 기술의 근거에 대한 심층적탐구(철학적, 심리학적 관점) 학습	1	2	3	4	5	3.77	1	2	3	4	5

¹ 예, 교과와 통합하거나 교육과정안에 명시한다.

² 고등학교 졸업 이후 성인으로서 사회의 한 구성원으로서 역할하게 되기 때문에 공동체 이슈에 대한 관심, 윤리, 자신과 타인, 공동체를 위한 건설적인 선택 등에 대해 고민해 볼 수 있는 기회가 필요하다

5. 학교급별 중점 사회정서역량과 하위기술⁵⁴⁾

1) 초등학교

(1) 중점적으로 다루어야 할 사회정서역량

문항 번호	중점 역량	2차 조사 결과 분석				평균	중요도					
							중요하지 않음 → 중요함					
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)					매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	자기인식	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
②	자기 관리	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
③	사회적 인식	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
④	관계관리	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑤	책임 있는 의사 결정	1	2	3	4	5	4.00	1	2	3	4	5

(2) 중점적으로 다루어야 할 구체적 하위 기술


문항 번호	중심기술	2차 조사 결과 분석				평균	중요도					
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)					중요하지 않음 → 중요함					
							매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	자신의 정서 인식과 명명	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
②	정서이해 (상황과 원인 이해)	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
③	강점인식	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
④	자기효능감	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑤	영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	1	2	3	4	5	3.54	1	2	3	4	5
⑥	자기 수용(존중)	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑦	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑧	충동, 공격성, 반사회적 행동 통제	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5

54) 1차 개방형 조사에서, 학교급별 강조점으로 특정 역량과 기술을 제시한 의견이 다수 있어 제작한 문항입니다. 그러나 2차 설문에서 상기 문항의 적절성을 지적하는 의견이 있었습니다. 이에 따라 문항 맨 하단에 본 문항의 타당성에 대한 전문가의 견해를 표시할 수 있는 문항을 추가하였습니다.


⑨	스트레스 조절	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
⑩	집중하기	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
⑪	목표 설정 및 계획, 수정	1	2	3	4	5	4.00	1	2	3	4	5
⑫	긍정적 동기 부여와 희망	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑬	타인의 감정 인식	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑭	타인에 대한 존중	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
⑮	경청	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
⑯	공감	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
⑰	역할채택	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑱	다양성 존중	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑲	효과적인 정서표현	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑳	의사소통	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
㉑	관계형성	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
㉒	도움주고 받기	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
㉓	갈등관리, 협상 거절	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
㉔	사회적 참여와 협동	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
㉕	자기주장, 리더십, 설득	1	2	3	4	5	4.00	1	2	3	4	5
㉖	상황인식과 문제 분석	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
㉗	문제 해결	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
㉘	스스로 평가하고 반성하기	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
㉙	윤리적 결정하기	1	2	3	4	5	3.92	1	2	3	4	5

2) 중학교

(1) 중점적으로 다루어야 할 사회정서역량

문항 번호	중점 역량	2차 조사 결과 분석					중요도					
							중요하지 않음				중요함	
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)					평균					
							매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다	
①	자기인식	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
②	자기 관리	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
③	사회적 인식	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
④	관계관리	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
⑤	책임 있는 의사 결정	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5

(2) 중점적으로 다루어야 할 구체적 하위 기술

문항 번호	중심기술	2차 조사 결과 분석				중요도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				중요하지 않음				중요함		
												
						매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다		
①	자신의 정서 인식과 명명	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
②	정서이해 (상황과 원인 이해)	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
③	강점인식	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
④	자기효능감	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑤	영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
⑥	자기 수용(존중)	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑦	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑧	충동, 공격성, 반사회적 행동 통제	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5


⑨	스트레스 조절	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑩	집중하기	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑪	목표 설정 및 계획, 수정	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑫	긍정적 동기 부여와 희망	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑬	타인의 감정 인식	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑭	타인에 대한 존중	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑮	경청	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑯	공감	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑰	역할채택	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑱	다양성 존중	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
⑲	효과적인 정서표현	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
⑳	의사소통	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
㉑	관계형성	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
㉒	도움주고 받기	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
㉓	갈등관리, 협상 거절	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
㉔	사회적 참여와 협동	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
㉕	자기주장, 리더십, 설득	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
㉖	상황인식과 문제 분석	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
㉗	문제 해결	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
㉘	스스로 평가하고 반성하기	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
㉙	윤리적 결정하기	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5

3) 고등학교

(1) 중점적으로 다루어야 할 사회정서역량

문항 번호	중점 역량	2차 조사 결과 분석				중요도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)		평균	중요하지 않음 → 중요함							
					매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다			
①	자기인식	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
②	자기 관리	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
③	사회적 인식	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
④	관계관리	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
⑤	책임 있는 의사 결정	1	2	3	4	5	5.00	1	2	3	4	5

(2) 중점적으로 다루어야 할 구체적 하위 기술

문항 번호	중심기술	2차 조사 결과 분석				중요도						
		사분점수 간 범위(Q ₃ -Q ₁)				중요하지 않음  중요함						
						매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다		
①	자신의 정서 인식과 명명	1	2	3	4	5	4.08	1	2	3	4	5
②	정서이해 (상황과 원인 이해)	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
③	강점인식	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
④	자기효능감	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
⑤	영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기	1	2	3	4	5	4.92	1	2	3	4	5
⑥	자기 수용(존중)	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑦	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑧	충동, 공격성, 반사회적 행동 통제	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
⑨	스트레스 조절	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5

⑩	집중하기	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑪	목표 설정 및 계획, 수정	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
⑫	긍정적 동기 부여와 희망	1	2	3	4	5	4.62	1	2	3	4	5
⑬	타인의 감정 인식	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
⑭	타인에 대한 존중	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
⑮	경청	1	2	3	4	5	4.23	1	2	3	4	5
⑯	공감	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
⑰	역할채택	1	2	3	4	5	4.38	1	2	3	4	5
⑱	다양성 존중	1	2	3	4	5	4.54	1	2	3	4	5
⑲	효과적인 정서표현	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
⑳	의사소통	1	2	3	4	5	4.31	1	2	3	4	5
㉑	관계형성	1	2	3	4	5	4.46	1	2	3	4	5
㉒	도움주고 받기	1	2	3	4	5	4.15	1	2	3	4	5
㉓	갈등관리, 협상 거절	1	2	3	4	5	4.69	1	2	3	4	5
㉔	사회적 참여와 협동	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
㉕	자기주장, 리더십, 설득	1	2	3	4	5	4.77	1	2	3	4	5
㉖	상황인식과 문제 분석	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
㉗	문제 해결	1	2	3	4	5	4.85	1	2	3	4	5
㉘	스스로 평가하고 반성하기	1	2	3	4	5	4.92	1	2	3	4	5
㉙	윤리적 결정하기	1	2	3	4	5	5.00	1	2	3	4	5

문항	추출항목(다수응답순)	동의 정도
----	-------------	-------

번호		동의하지 않음 ← ————— → 동의함				
		매우 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
II-5	학교급별로 특정 사회정서역량과 하위기술을 추출하는 것은 적절하지 못하다. <small>LS</small>	1	2	3	4	5

☞ 모든 학교급에서 사회정서역량과 기술이 중요하며, 학교급별로 따라 달라지는 것은 사회정서역량과 관련된 구체적인 내용과 수업전략 등이다. (예, 초등학교 수준에서 먼저 자기 정서 인식, 자기 정서 조절을 중요하게 다루어야 할 것이다. 그러나 정서의 자연스러운 발달 측면에서는 그러하나, 중학교와 고등학교 수준에서도 자기 정서 인식과 자기 정서 조절이 여전히 중요한 과제로 대두된다. 이는 중학교나 고등학교 수준에서의 학생들의 발달 수준에 따라 세상을 바라보는 가치관의 변화와 더 넓어진 인간관계, 삶에 대한 더 현실적인 관계의 확장 등에 따른 정서적 위기가 발생하기 때문이다. 따라서 이전에 느껴보지 못한 새로운 정서가 발생하고 이를 인식하고 조절하는 능력이 필요하게 된다.)

초중고 중요한 기술의 필요나 중요도는 전문가보다는 학생의 실태에 기반 하는 것이 더 낫다.

특정 역량과 기술을 추출하기보다는 초, 중, 고 연계선상에서의 역량 변화 및 하위 기술 부분에 관한 점진적 확대 모델 제시가 필요하다.

◎ 의견란

문항번호	의견

♠설문에 응해주셔서 감사합니다.

[부록4]

제2차 델파이조사 소수의견 목록

문항번호	의견
I-1.-②	사회정서학습의 요소들이 학교 교육에서 다양하게 반영되고 있지만, 아직까지는 그것이 사회정서학습의 이름으로 명시적으로 적용되고 있는지, 교사들에게 분명하게 인식되고 있는지에 대해서는 확신이 들지 않는다.
I-3.	“아직 학교교육에 적용할 준비가 되어있지 않다.”, “인성교육 방안으로서 적절한지 분명하지 않다.”, “우리나라 교육환경에서 제대로 적용하기 어렵다.” 이런 질문들은 사회정서학습의 문제로 인한 것인지 우리나라 교육현장의 환경 문제로 인한 것인지에 따라 답이 달라질 수 있어서 문항의 질문 의도를 명확히 할 필요가 있다.
I-3.-①-①	사회정서학습 이론에 대한 연구는 어느 정도 이루어졌으나, 실제 학교교육이나 인성교육에서의 구체적인 적용과 관련된 연구는 부족하다. 사회정서학습이 더 많이 확산될 수 있기 위해서는 교과, 비교과 등 실제 학교교육에서 어떻게 적용될 수 있는지를 보여줄 수 있는 실천과 관련된 연구가 더 많이 필요하다고 생각한다.
I-3.-②-③	사회적 인식, 관계 관리, 특히 책임 있는 의사결정은 공동체교육과도 연계될 수 있는 부분이 크다고 생각한다. 사회정서학습 자체의 문제라기보다는 사회정서역량이 어떻게 인성교육과 연계되어 적용되는지 적용상의 문제로 보아야 할 것 같다.
I-3.-②-⑥	사회정서학습의 주요 효과로 학업성취도가 많이 언급되어 이러한 문제점이 제기되었다고 보나, 사회정서학습 자체의 문제라기보다는 사회정서학습의 효과로 지나치게 학업성취도가 강조되었기 때문 아닌가 생각한다. 한국에서는 전통적으로 공부 잘하는 학생은 성품도 바른 학생으로 인식되어 온 측면이 크기 때문에 사회정서학습을 인성교육에 적용하는 데 있어서 이는 반드시 주의해야 할 부분이라는 데에는 동의하지만, 사회정서학습 자체가 가진 문제라기보다는 적용상의 문제로 보는 것이 더 적절할 것 같다.
I-4.-④	주요 교과에 비해 도덕 교과의 수업 시수가 적지만 사회정서학습을 도덕 교과에 새로 추가한다는 의미보다는 이미 도덕 교과에서 다루는 내용이 사회정서학습과 맞닿아 있는 부분이 많기 때문에 수업 시수에 관련된 문제는 아니라고 생각한다.
I-4.-⑤	사회정서학습은 초중고 모든 학교급에서 강조되어야 할 핵심적인 사항이다. 왜냐하면, 사회정서학습은 사람이 사회 속에서 삶을 영위하는데 필요한 기본적이고 핵심적인 사항이기 때문이다. 따라서 도덕과라는 특정 교과에만 치우쳐 집중적으로 지도되어야 할 사항이 아니라 전반적인 학교생활을 통해 통합적으로 사회정서역량이 향상될 수 있는 통합적 접근이 중요하다.
I-5.-③	특정 교과가 CASEL과 같은 자문센터 역할을 하기에는 한계가 있다고 본다. 그보다 상위의 수준에서 자문센터의 역할을 할 수 있는 기관을 두는 것이 필요하다.
II-2.-2)	새로운 정책과 제도적 지원의 틀이 마련된다면 가장 좋겠지만 현실적으로 기존의 인성교육의 틀을 벗어나 사회정서학습을 위한 새로운 무언가가 만들어지고 적용이 된다는 것이 학교 현장에 실질적인 도움이 될 지는 조금 고민스러운 부분이다. 학교 현장에서는 새로운 무언가가 추가되는 것에 대해서 늘 부담을 느끼기 때문이다. 이러한 점에서 오히려 4번과 같이 기존의 법이나 제도를 통한 적용과 확산이 더욱 더 효과적일 것이라고 생각한다. 마찬가지로 필수교과로 인정한다는 것 역시 이미 연계성이 깊은 도덕 교과가 있고, 다른 교과들에서도 다루어질 수 있는 가능성이 큰데 어느 하나의 교과를 별도로 만드는 것이 필요할지에 대해서는 의문이 든다.

II-2.-3)	'관련 내용의 법제화'는 사회정서학습을 위한 새로운 법을 만드는 것보다는 기존의 인성교육진흥법과의 연계 등의 측면에서 이해되는 것이 더욱 더 현실적이라고 본다.
II-2.-4)-④	교원양성기관 교육과정에서 하나의 강의로 개설되는 것은 너무 세부적이므로 인성교육과 관련된 내용의 하나로 사회정서학습이 다루어지는 방식이 더 좋다고 본다.
II-3.-2)-⑫	교사 개인의 자발성, 헌신을 독려하는 분위기보다는 학교 내에서 다 같이 협력하여 이루어 갈 수 있는 분위기를 조성하는 것이 더 중요하다.
II-3.-2)	학교 자체가 가진 역동성은 사회정서학습을 특별한 것으로 간주하기에는 거부감이 있다. 사회정서학습을 학교교육에 투입하게 되면 개별 교사들은 또 하나의 업무로 간주하는 경향이 있다. 이것은 교사들의 단순한 업무 기피 현상이 아니라 과중한 업무로 인해 스트레스를 받고 있다는 것을 의미한다. 따라서 현장에 대한 면밀한 인식 조사를 바탕으로 체계적 단계적 순차적으로 접근하는 것이 바람직할 것이다.
II-4.-1)-⑥	역할 모델에 대한 내러티브 접근은 초등학교에 좋다고 생각하나 자신의 삶을 반성할 수 있는 내용은 오히려 학교급이 조금 더 높은 중학교나 고등학교에서 강조되면 더 좋을 것이라고 생각한다.
	(교장선생님들과의 논의에서) 초등학교인 경우 사회정서학습을 도덕과에서 다루기보다는 창체라던지 특별프로그램으로 다루는 것이 더 좋겠다는 의견이 많았다.
II-5.	정서 능력의 발달로 볼 때 자기 정서의 인식에서 출발하여 타인, 공동체의 수준으로 그 수용성이 증대한다고 볼 수 있다. 따라서 초등학교 수준에서 먼저 자기 정서 인식, 자기 정서 조절을 중요하게 다루어야 할 것이다. 그러나 정서의 자연스러운 발달 측면에서는 그러하나, 중학교와 고등학교 수준에서도 자기 정서 인식과 자기 정서 조절이 여전히 중요한 과제로 대두된다. 이는 중학교나 고등학교 수준에서의 학생들의 발달 수준에 따라 세상을 바라보는 가치관의 변화와 더 넓어진 인간관계, 삶에 대한 더 현실적인 관계의 확장 등에 따른 정서적 위기가 발생하기 때문이다. 따라서 이전에 느껴보지 못한 새로운 정서가 발생하고 이를 인식하고 조절하는 능력이 필요하게 된다.
	“(1) 중점적으로 다루어야 할 사회정서역량” 및 “(2) 중점적으로 다루어야 할 구체적 하위 기술” 등에 관한 학교급별 중점 사항 제시가 필요하다.
	초, 중, 고 연계선상에서의 역량 변화 및 하위 기술 부분에 관한 점진적 확대 모델 제시 필요하다.
	초중고 중요한 기술의 필요나 중요 정도는 전문가보다는 학생의 실태에 기반 하는 것이 더 낫다.
	중점 역량과 하위기술에 대하여 척도로 나타내다보니 모두 매우 그렇다(5)로 거의 다 표시하게 됩니다. 중점 역량 5가지 중에서 학교급별로 가장 강조해야 할 역량의 순서가 무엇인지 묻는다면, 5가지 역량 중에서 학교급별 우선 순위가 나오지 않을까 하는 생각이 든다.
	초중고등학교 사회정서역량과 하위역량은 어떤 학교유형에 따라 선택적으로 진행하기보다는 모든 영역이 다루어지되 학교유형에 따라 그 깊이와 사례, 적용 전략 등에서 심화가 되어야 한다고 생각한다. 따라서 특정 역량을 선택하도록 하는 것은 부적절해 보인다.

[부록5]

제3차 델파이조사 소수의견 목록

문항번호	의견
I-1-④	사분위 점수를 벗어나지는 않지만 내가 생각하는 것보다 동의 정도가 낮은 것 같다. 사회정서학습이라는 이름으로 명시적으로 반영되는 형태는 아니더라도 사회정서학습에서 강조하는 다섯 가지 역량이 학교 인성교육에서 모두 다루어지고 있다고 생각한다. 학교 교육과정의 기본이 되는 2015 개정 교육과정 총론에서도 인성 관련 역량으로 자기관리역량, 심미적·감성역량, 의사소통역량, 공동체역량을 제시하고 있는데 이 역시 사회정서학습에서 강조하는 역량과 연결된다.
I-3-(2)-②	대체로 이 문항에 대해 동의하지 않는 것으로 응답하였으나 나는 동의하는 바이다. 인성교육도 마찬가지이고 사회정서학습도 단순히 지식교육이 아닌 성품, 마음에 관계된 것이기 때문에 사회정서학습에 대한 지식과 이해가 충분하다고 해서 그것이 반드시 그러한 행동을 보장해 주는 것은 아니라고 생각한다. 지속적인 실천과 내면화가 뒷받침되지 않는다면 항상 사회정서학습이 행동의 실천으로 이어진다고 보기 어렵다.
I-3-(2)-④	평균 응답에 비해 나는 이 문항에 대해 동의하는 정도가 높다. 사회정서학습에서 강조하는 역량이나 요소들 중 어느 부분과 한국에서 전통적으로 중시해 온 '효, 예'가 연결될 수 있을지 분명하지 않다. 사회적 인식이나 관계 관리 역량과 관련이 높겠지만 효나 예가 일상적인 관계보다는 한국이라는 사회에서도 웃어른과의 관계 속에서 논의되는 측면이 많아 특수하기 때문이다.
I-4. & 5.	사회정서학습이 인성교육의 요소를 포함할 수 있고 기존에 시행하던 다양한 생활지도 및 학교상당 프로그램들과도 유사한 점이 많다는데 동의한다. 그러나 사회정서학습의 진정한 의미와 본질을 본다면, 어느 한 교과와의 관련성을 지나치게 부각함으로써 모처럼 관심을 불러일으키고 있는 사회정서학습의 본질이 축소될까 염려스럽다. 사회정서학습을 실천하는 다양한 방법과 절차를 학교교육의 여러 영역과 활동을 통해 실천함으로써 학생과 교사가 사회정서능력과 기술을 체화하고 삶의 현장에서 적용할 수 있도록 돕는 일이 현재 우리의 교육환경과 사람들의 인식 측면에서 많은 난관을 겪게 되더라도 SEL의 본질에 충실하려는 노력을 기울이는 게 바람직하다.
	지난 번 응답에서는 사회정서학습을 다루기에 충분히 관련될 수 있는 교과 내용이 많다는 측면에서 동의 정도를 낮게 평가하였는데 이번에는 동의 정도를 보통이다로 높였다. 주요 교과에 비해 수업시수가 적기 때문에 주어진 필수 진도 내용을 가르쳐야 함을 고려한다면 사회정서학습을 연관 지어 다루기에 시간이 부족할 수 있다는 생각이 들었다. 지난 번 응답에서는 특정 교과가 아닌 CASEL과 같은 기구나 기관을 두는 것이 더 적절하다는 생각에 동의 정도를 낮게 평가하였는데 이번에는 보통이다로 높였다. CASEL을 기관으로서 이해하기보다는 그것이 담당하고 있는 역할을 생각해 볼 때 국가수준 교육과정에서 도덕 교과가 사회정서학습을 엮어주고 중심을 잡아줄 수 있는 역할을 할 수 있기 때문에 그것과 맞닿아 있다고 보았다.
II-1-1)-④	여전히 평균 응답에 비해 나는 동의하는 바가 크다. 사회정서학습에서는 자신의 감정을 제대로 인식하고 표현하는 것이 중요하게 다루어지는데, 우리나라의 경우 이러한 감정 표현이 상황이나 맥락에 크게 좌우되기 때문에 때로는 감정을 솔직하게 표현하지 못하거나 간접적으로 드러내야 하는 경우들이 있기 때문이다.
II-1-1)	문화의 특수성을 고려한다는 측면은 의미가 있으나, 특수성이 다양한 상황을 근거로 설명되어야지 보편성에 관한 상대 개념으로 설명되거나 지나치게 강조되어서는 곤란하다.

II-1.-2)-⑧	<p>평균 응답에 비해 나는 여전히 이 문항에 대한 동의 정도가 높다. 우리나라 학교의 경우 어떤 교육을 하는 데 있어서 교사 개인 자체보다는 그것이 학교 관리자의 의지가 뒷받침되거나 학교 전체적으로 이루어질 때 더욱 더 영향력이 크기 때문이다. 마찬가지로 사회정서학습 역시 인성교육의 하나의 방안으로서 학교에 실행되는 데 있어서 학교관리자가 그것에 얼마나 동의하고 적극적으로 소속 교사들의 참여를 이끌어내고 지원하느냐에 따라 그 실행 정도나 영향력이 달라질 수 있다고 본다.</p>
II-2.	<p>도덕과를 통한 인성교육 효과성 검증이 필요하다. 이를 위해서는 사회정서학습과 같이 이론, 프로그램, 효과성검증 문항지가 필요하다고 생각. 가령, 중학교 자유학기제 프로그램으로 도덕과에서 운영해보고 효과성을 검증할 수 있는 대학-중학교(초중고) 연계 교육 연구 네트워킹 마련이 요구된다.</p> <p>한국의 교육 현실에서 관련 내용의 법제화는 사회 정서 학습의 실제적 적용 단계에서 그 실효성을 오히려 감소시킬 것이다. 인성교육진흥법에 의해 현재 초등학교에서 연간 4시간의 교사 연수가 의무화되어 있는데, 연수의 실효성과 효과 측면에서 부정적이 측면이 오히려 부각되고 있다. 강제적인 운영에 대해 교사들은 형식적 절차로 만들어 버리는 대응을 한다.</p> <p>사회정서학습의 시행을 위한 법적, 제도적, 인프라 구축에 관한 문항은 있는데, 사회정서적 능력의 발달과 학업적 수행이 조화를 이루는 것에 대한 학교관리자/교사/학부모의 인식 전환이 사회정서학습의 실행을 가능하게 할 중요한 변인이라고 생각한다. 이와 관련된 일을 도덕교과 전공자 또는 도덕교사가 전적으로 담당할 수는 없겠지만, 이것이 우선적으로 중요하고 필요함을 논의할 필요가 있다.</p>
II- 3.- 1)- ④⑤⑥	<p>특별 프로그램 형태로 개발되는 SEL은 SEL 프로그래밍의 한 요소는 될 수 있으나, 이것이 마치 SEL인 것으로 잘못 받아들여져서는 안 된다. 자유학기제나 대체활동 시간을 활용하는 것이 현실적인 방안이겠으나, 이 시간에만 국한된 것은 진정한 SEL로 간주되기 어렵다. 단일 항목으로서 자유학기제나 대체활동 시간의 활용이 SEL 적용방식으로 중요한 점수가 3점 또는 그 이상으로 나올지라도, 그것은 SEL을 실시하는 부분적인 요소로서 활용가능성을 의미하는 것으로 해석될 필요가 있다.</p> <p>방과 후 프로그램은 미국과 우리나라 학교교육에서 다소 다른 의미와 기능을 가진다. 그런 차이점을 고려하여 결과를 해석할 필요가 있다.</p>
II-2.- 4)- ④-가, ④-나.	<p>④-나처럼 교원양성기관의 기존 교육과정에 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습을 포함시키는 것이 아마도 현실적인 방법이겠습니다. 그러나 현재 교직 이론, 실습, 소양교육 모두 각자의 교육내용과 활동으로 꼭 차 있어서 사회정서학습이든 인성교육이든 비집고 들어갈 여유가 없다. 혹시 ④-나의 방안이 채택되더라도, 아마도 교과목 이름에 ‘인성교육’ ‘인성지도’ 또는 ‘사회정서학습’ 이런 단어만 추가될 뿐이고, 강의교수에 따라 사회정서학습은 배제될 가능성도 있다. 실제, “학교폭력예방의 이론과 실제”라는 교직 과목이 개설되어 있는데, 2017학년도부터 저희 대학에서는 ‘학생의 이해’라는 요소를 담아야 한다는 안내(?)에 따라 “학교폭력예방과 학생의 이해”(?) 이런 제목으로 변경할 예정이다. 학교폭력예방이라는 과목이 학교폭력의 증가와 그 심각한 결과를 감안하여 교직과목으로 개설되었는데, 사실 사회정서학습이라는 전체 틀 안에서 학교폭력예방에 필요한 (추가하라는 학생의 이해에도 중요한) 역량과 기술을 가르칠 수 있다고 생각한다. 새로운 교과목 개설이 현실적으로 어렵지만, 사회정서학습 또는 인성교육의 본질이 매우 중요하고 foundational한 것임을 강조할 필요가 있다. 즉, ④-가(하나의 이수과정 과목으로 명시화</p>

	하는 대안)이 사회정서학습을 제대로 실천하고 활성화하는데 필수적이다.
II-4.-3)-⑥	고등학교의 경우 입시의 영향이 크기 때문에 정규 수업 시간이나 교과 외 시간을 활용하는 데 제약이 커서 오히려 짧지만 조종례 시간을 활용한다면 더욱 더 효과적일 수 있을 것이라고 생각하여 평균 응답에 비해 계속해서 동의 정도를 높게 평가하였다.
II-5.	<p>학년 무관하게 모든 학생들에게 모든 사회정서적 역량과 하위기술들(영성, 윤리적 결정 같은 좀 더 추상적인 기술을 제외하고는 모든 역량과 기술)이 중요하다고 생각한다. 그렇다고 해서 특정 하위기술을 학교급별로 추출하는 것은 적절하지 못하다고만 단정 짓기도 어렵다. SEL을 실행하려면 각 학교급 또는 각 학년에서 실시할 수 있는 또는 우선순위를 두어야 할 특정 하위기술들을 추출해야 할 필요가 있을 것입니다. 그래서 특정 SE 역량을 학교급별로 추출하는 것은 바람직하지 않지만, 특정 SE 하위기술들을 학교급별로 추출하는 것은 SEL의 실행을 위한 현실적 대안이므로 적절하지 못하다고만 볼 수 없다고 생각한다.</p> <p>SE 역량의 학교급별 추출을 묻는 문항과 SE 하위기술의 학교급별 추출을 묻는 문항으로 구분하고, SE 역량의 학교급별 우선순위 매기기 문항과 SE 하위기술의 학교급별 우선순위 매기기 문항을 추가할 수도 있다. 혹은 SE 하위기술의 경우, 학년별로 우선순위를 매기는 것도 생각해 볼 수 있다.</p> <p>학교급별로 특정 사회정서역량과 하위기술을 추출하는 것은 나름대로 의미가 있다고 판단되며, 여기에 더하여 학교급별 또는 학교급별 각 하위 항목에 상대적인 우선순위(중요도, 또는 지향점)를 표시하게 하는 것도 의미가 있다.</p> <p>영성이라는 낱말의 표현은 종교적(?)인 느낌이 나서 학교에서 적용 시 약간의 저항이 있지 않을까 우려 된다.</p> <p>‘학교급별로 특정 사회정서역량과 하위기술을 추출하는 것은 적절하지 못하다.’에 대하여는 사회정서역량과 하위기술에 대해 학교급별로 추출하되 목표나 내용에서 학교급별에 따라 수준을 달리하는 것이 필요하다고 생각한다.</p>
	<p>학교급별로 특정 사회정서역량과 하위기술의 중요도에 일부 차이는 있을 것이라고 생각한다. 예를 들면, 초등학교급에서는 자기 인식, 자기 관리가, 고등학교급에서는 책임 있는 의사 결정이 다른 학교급에서보다 더 강조되어야 하는 것은 맞다. 그러나 응답을 하면서도 느꼈지만 학교급이 달라진다고 해서 중점적으로 다루어야 할 역량에 대한 동의 정도가 보통이다 아래로 내려가지 않고 그렇다, 매우 그렇다 사이에서 움직이듯이 거의 다 모든 학교급에서 정도의 차이만 있을 뿐 중점적으로 다루어져야 하는 것이라고 생각한다. 평균 응답 결과에서도 볼 수 있듯이 다른 패널들의 응답도 이러한 패턴을 보이고 있는데, 그렇다면 이 응답 결과를 바탕으로 학교급별 특정 사회정서학습 역량이나 하위기술을 추출하는 것은 무리라고 생각한다. 제시해 준 패널의 응답처럼 오히려 같은 사회정서학습 역량과 하위기술을 다르더라도 학교급에 따라서 그 수업 전략이나 활동, 관련 예시 등이 어떻게 달라질 수 있을지를 보는 것이 더 필요하다.</p>
	<p>구체적 하위기술들 중 일부(예, 영성 갖기, 윤리적 결정하기)를 제외하면 거의 모든 기술들이 초, 중, 고등학교급 모두에서 중요하리라 생각된다. 응답자들이 각 기술의 중요성만을 생각하면서 응답을 표기하였을지, 아니면 중요성과 발달적 적합성을 함께 고려하면서 응답을 표기하였을지 궁금하다. 중요성만을 봤을 때는 (위에 언급한 일부 기술을 제외하고는) 모든 기술들이 모든 학년에서 중요하리라 생각하지만, 발달적 적합성도 고려하면서 최종 응답을 표기하였다.</p> <p>SEL standards 같은 것을 제안할 때는 중요성, 발달적 적합성을 구분해서 고려하거나 아니면 이 둘을 모두 고려해서 결정해야 한다.</p>

제 1차 델파이조사 추출 항목과 빈도수

1. 우리나라 학교인성교육에서 사회정서학습의 현황

영역		추출항목	빈도수 (n)
위상		교육 연구자들에게 보편적으로 알려져 있지 않다.	5
		학교 현장에서 보편적으로 알려져 있지 않다.	4
		학교 인성교육에서 중요성이 크다고 생각한다.	3
		사회정서학습 요소들은 학교 인성교육에 반영되고 있다.	2
의의와 역할		사회정서적 역량은 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량으로 인성발달에 도움을 준다.	7
		모든 학생에 대해 예방적 접근을 취한다.	7
		학교폭력, 정신건강 문제 등 우리나라 청소년 문제 해결에 적합하다.	5
		규범적 차원의 논의에서 벗어나 사회성과 정서를 포함한 다차원적인 측면에서 인성에 대한 개념 이해의 폭을 확대한다.	3
		그동안 소홀이 다루어졌던 정서교육의 중요성을 부각한다.	3
		모든 교과수업을 통한 인성교육의 가능성을 높인다.	3
		사회정서적 역량과 그 하위기술들은 개념수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공해 줄 수 있다.	3
		구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 준다.	2
문제점	사회정서학습 적용준비도의 문제	사회정서학습을 적용하기 위한 교육 환경이 아직 마련되지 않았다.	5
		▷ 사회정서학습에 대한 연구가 부족하다.	7
		▷ 사회정서학습에 대한 인식이 부족하여 제대로 적용하기 어렵다.	3
		▷ 사회정서학습을 제대로 실시할 수 있는 교육과정 및 시스템이 마련되어 있지 않다.	2
		▷ 사회정서학습 전문가 및 교사 교육이 미흡하다.	2
		▷ 사회정서학습 프로그램 개발과 보급이 부족하다.	2
	인성교육 방안으로서 사회정서학습 자체가 지니는 문제	인성교육 방안으로서 사회정서학습이 적절한지 분명하지 않다.	2
		▷ 사회정서적 역량과 인성교육역량 간의 관계가 명료하지 못하다.	3
		▷ 사회정서학습이 관련 행동의 실천으로 이어지는지 분명하지 않다.	2
		▷ 개인중심역량을 다루고 있어 공동체 교육에 소홀하다.	2
		▷ ‘효, 예’ 등 전통적 성품 교육과 연결되지 않는다.	2
		▷ 문제학생에 대해 본질적 해결보다는 즉각적인 치료중심의 접근을 취한다.	1
		▷ 학업이 우수한 학생이 정서적·도덕적으로 우수하다는 편견을 갖게 할 수 있다.	1
		▷ 사회정서적 역량 중 특정 역량 교육에 치우칠 경우 사회정서학습 본래의 목적에서 벗어날 수 있다.	1
	우리나라 학교교육의	우리나라 교육환경의 특수성으로 인해 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다.	2

환경적 문제	▷ 사회정서학습을 적용해야 할 인성교육 시스템 자체도 불안정하고 아직 완비되지 않았다.	5
	▷ 입시위주의 교육시스템과 학업성취 강조 풍토로 사회정서학습을 제대로 적용하기 어렵다.	5
	▷ 교과 간 소통부족과 교과 이기주의로 교과연계프로그램으로 적용하기 어렵다.	3

2. 적용 시 고려해야 할 한국적 맥락과 특수성

영역	추출항목	빈도수 (n)
우리나라의 문화적 특수성	정서가 가진 문화적 차이	7
	▷ 집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구	5
	▷ 정서적 역량 측면에서 한국인이 서툰다는 점	2
	▷ 교사와 같은 성인들이 학생들 앞에서 감정을 표현한다는 것 자체가 금기 시 되어 있어 역할모델이 되기 어렵다는 점	1
	‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있다는 장점	3
	미국에 비하여 상대적으로 낮은 개인의 권리와 책임에 대한 인식	1
	솔직한 의사표현이 타인과의 관계에서 문제를 일으킬 수 있다는 점	1
	‘인정(人情)’을 중시해 온 문화적 장점	1
우리나라 학교 인성교육과 관련된 특수성	기존 학교 인성교육의 시도와 전략, 내용	5
	인지적 학업 성취를 강조하는 풍토	5
	학교 인성교육에서 사회정서학습의 반영 가능성	5
	교사와 교육전문가를 비롯한 다양한 주체들의 인성교육 관련한 요구	5
	우리나라 학생의 인성 실태	4
	미국(약물, 임신 등)과는 다른 학교 문제	2
	우리나라 초중고생들의 예민한 사항(가정환경, 신체적 특징, 일부 정서)	1
	인성교육 실행에 있어서 높은 학교관리자(교장선생님)의 권한과 영향력	1
	미국과 달리 우리나라에서는 인성교육제도의 영향력 아래 적용될 가능성이 높다는 점	1

3. 필요한 지원

추출항목	빈도수 (n)
전문적 컨설팅 지원	8
▷ 사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원	8
▷ CASEL과 같은 지원센터의 설립과 활동	5
▷ 개별 학교마다 구체적 자문을 제공하는 정부차원의 전문컨설팅 지원	2
▷ 학부모에 대한 코칭 지원	2
▷ ‘실행 가이드라인’의 제작과 보급	1
체계적인 적용시스템(교육과정) 마련	5
▷ 기존의 인성교육이 아닌 새로운 정책과 제도적 지원 틀 마련	1
▷ 정부 차원에서 학교 교육과정의 일부로 개발	1
▷ 필수교과로 인정	1
▷ 기존 ‘인성교육진흥법’을 통한 체계적 적용과 확산	1
▷ 사회성이 부족하거나 학교폭력 피해자·가해자를 위한 특별프로그램 형태로의 개발	1
관련 내용의 법제화	4
▷ 초·중등교육법이나 인성교육진흥법에서 사회정서학습 지원에 대한 언급이나 명시	3
▷ 지자체나 교육청의 조례지정을 통한 법적 지원	1
▷ 표준화된 사회정서학습 목표·실천기준 등의 법령화	1
교사 연수 지원	9
▷ 교사를 대상으로 한 사회정서학습 연수 시스템 마련	9
▷ 현재 인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설	1
▷ 실습을 포함한 교사교육과정 편성	1
▷ 교원양성기관 교육과정에 사회정서학습 내용 포함	1
프로그램 및 교재 개발	7
▷ 현장교사들의 연구대회를 통한 개발	2
▷ 교과연구회나 교사동아리를 통한 개발	2
▷ 양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성	1
▷ 광역 교육청단위 중심의 개발	1
연구 지원	4
▷ 다양한 연구의 촉진	4
▷ 사회정서학습 관련 학술단체의 활성화	2
▷ 국가단위 교육 정책 연구 기관의 선제적 연구	1
▷ 연구시범학교 지정	1
재정적 지원	5
홍보 지원	2

4. 적용방식 유형

추출항목	빈도수 (n)
교과 연계	11
학교 단위 통합 프로그램	9
생활지도	9
자유학기제 진로/자유선택활동	6
방과 후 프로그램	6
창의적 체험활동	6
학교생활 전반의 잠재적 교육과정	5
정신건강서비스/상담프로그램과의 연계	3
가정 연계 프로그램	3
지역사회연계 프로그램	2
학급 단위 프로그램	2

5. 학교급별 강조점

영역	추출항목	빈도수 (n)
초등 학교	적극적 적용	6
	담임교사의 역할이 큰 특성 활용	6
	일 년 단위 이상 지속적으로 실행 가능한 프로그램을 운영	5
	학교전체 영역에서의 통합적 운영	5
	학급단위 협동학습 프로그램	2
	역할모델에 대한 내러티브적인 접근을 통한 자신의 삶을 반성할 수 있는 내용	1
	체험형 활동학습	1
	또래관계와 관련한 역량과 기술	1
	사회정서적 기술의 반복적 훈련	1
	1학년 - 사회정서적 기술 훈련에 앞선 기본생활습관 다지기	1
	5,6학년 -사춘기에 특징적인 정서행동 상의 특징	1
	‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련	1
중학 교	자유학기제 활용	6
	사춘기의 특성	4
	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색	4
	진로 연계	3
	이성교제 관련 부분	1
	정서의 도덕적 발현	1
	적합한 문제 상황 속에서 복합감정을 다루는 내용	1
	책임 있는 의사결정의 11단계 연습	1
	이론과 연습, 탐구와 실천 간의 조화	1
고등 학교	진로 연계	5
	사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색	3
	학습 수행과 관련한 역량과 기술	2
	‘공동체의 이슈와 윤리’와 연관된 내용	1
	자기주도적으로 학습이 가능한 자료와 내용 제시	1
	조·종례 시간을 통한 활용	1
	사회정서적 기술의 근거에 대한 심층적 탐구(철학적, 심리학적 관점) 학습	1

6. 효과적 적용을 위한 조건 및 전략

추출항목	빈도수 (n)
체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용	7
우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서적 역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련	7
지속적이고 일관된 적용	6
운영 과정과 결과에 대한 학생·학부모를 비롯한 교육공동체 구성원과의 소통	5
독립된 수업을 통한 주요 사회정서적 역량의 명시적 훈련	4
학교 폭력예방교육 중심	4
학생들이 처한 요구상황 수준에 따른 제공 교육서비스의 차별화	4
학교, 학급의 특수성을 고려한 적용	4
인성교육과의 긴밀한 연관성	3
사회정서적 역량 지식에 관한 이해보다 실천적 기술 훈련에 대한 초점	3
효과성 검증	3
교사의 자발성과 헌신을 독려하는 분위기	2
사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방안 마련	2
사회정서학습에서 부족한 “공동체 감성역량”을 함께 길러주는 내용 보완	1
진로교육 연계	1
미국의 우수프로그램에 대한 벤치마킹	1
학생들의 일상경험과 연계	1
사회정서학습에 대한 교사의 주관적 해석에 대한 주의	1
시범적용을 통한 사회정서학습 표준 마련	1

7. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할

영역	추출항목(다수응답순)	빈도수 (n)
도덕교과의 역할에 대한 인식	인성교육의 주관교과로서 사회정서학습 적용을 주도하기에 적합하다.	6
	사회정서적 역량과 도덕성은 공통의 목표를 두고 실행될 수 있는 내용적 연계성이 높다.	5
	사회정서학습의 현실적 적용 가능성이 가장 높은 교과이다.	5
	수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다.	3
	도덕교과만을 사회정서학습을 다룰 수 있는 영역으로 축소해서는 안 된다.	3
도덕교과가 담당해야 할 역할	중요한 사회정서기술의 명시적 학습과 훈련을 담당해야 한다.	5
	교과연계·교과통합 프로그램의 모델이 되어야 한다.	3
	국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다.	3
	학교단위에서 사회정서학습 운영을 주도해야 한다.	3

Abstract

The purpose of this study is to elucidate the direction of Korean school Character education policy applying Social and Emotional Learning (SEL). Recently, in order to improve mental health problems, low emotional and social capacity of Korean students, research on SEL has been increasing. However, these studies have emphasized only the characteristic of educational content and teaching methods of SEL. Furthermore, they also have ignored the importance of supporting positive child development, schoolwide implementation, participation of all school staff, close cooperation with family and neighboring communities, scientific validation and teacher training. This study suggests that the study and application of SEL limited to these class situations have the problem that it is difficult to reduce the effect of SEL and to achieve its effect.

The developmental history and characteristics of SEL show that SEL is a school reform movement that systematically coordinates all activities of the school to help the development of social emotional competence of students. Many empirical cases support that SEL is effective when integrated and sustained. Based on this concept, it is essential to support legal, financial, policy and institutional support to implement SEL programs effectively.

Cases of SEL policies at the government level demonstrate that such systematic support is an essential part in spreading SEL and achieving results from it. In close collaboration with CASEL, Illinois has established a SEL standards system based on the Child Mental Health Act and has created a systemic support for all schools to select and implement SEL programs. Illinois acts as a model for the practice and development of SEL. Singapore is applying SEL to Character and Citizenship Education as a way to apply it to their own needs because they want to make their students have the competency needed for future society. Meanwhile, Australia has created KidsMatter (for elementary school) and MindMatters (for secondary school) projects including SEL for positive development of children and the promotion of a mental health promotion. The case of Australia shows that communication and effort of diverse fields of the country can make using SEL to be effective in resolving mental health crisis and problem.

In the case of these overseas SEL policy, in order to apply SEL in Korea, it is necessary to provide a government-led systematic system to support it. Therefore, this study sought to apply SEL by extracting major common policy issues from the case of implementation of the three governments and by conducting the Delphi survey by producing the questionnaire for each case.

However, Korea is under the influence of the Character Education policy according to the Character Education Promotion Act and has a comprehensive plan about it. In Korea, Character Education system and policy encompass all educational activities related to student character development. Therefore, SEL is also likely to be implemented as part of Character Education. So, it is necessary to identify the relationship between SEL, Character Education and the implications of applying SEL.

SEL has provided the theoretical basis for the concept of the Character at the time when the Character Education system was formed in Korea. Human social and emotional development is the foundation of moral development and are closely related. In addition, SEL can supplement the problem of Character Education, provide various programs and ideas that are proven to be effective and meets the current trend of discussing moral education that emphasizes ecological environment and competence.

Although the Character Education system has not yet been completed, since SEL and Character Education support systems are similar in many respects, SEL can be applied to effective school Character Education.

However, SEL can produce unethical results because of its value-neutral nature, and it is deficient as a criticism of social structure and justice. It neglects the professionalism of teachers because of the characteristics of pre-produced program, manuals and makes the relationship between students simplified. Therefore Social emotional learning should be carried out while complementing and emphasizing mutual problems in close relation with Character Education. In order to complement the weaknesses of SEL and Character Education, the school education curriculum should be coordinated. moreover the curriculum to guide the contents and methods should be prepared by providing a system of Character Education curriculum including learning standards, learning contents and providing appropriate programs.

As a result, this study suggested 'Model of School Character Education applying SEL' with extracted items based on Delphi survey results. As a result, derived what kind of support is necessary. In addition, Delphi survey was

conducted to extract the application method, school grade emphasis, goal, learning standard and content system.

Finally, based on the results of Delphi survey, I suggested the role of moral education subject in Korean Character Education policy applying SEL. The moral education subject is the core subject of Character Education and it can lead to the research on SEL and diffuse the SEL applying in the school field. The moral education subject should be responsible for explicit training, contributing to effective Character Education by supporting the SEL of other subjects and educational activities and providing moral direction to SEL.

In the meantime, fragmentary, decentralized and transitory efforts to solve school problems have all failed. SEL has great advantages because it provides a systematic program for effective procedures, contents and support for an effective Character Education implement. It has proven its effectiveness through researches over the past 20 years and has provided a variety of rich programs. In conclusion, this study suggests that the policy directions for applying SEL to the Character Education. From my perspective, I desire it can contribute to the enhancement of the effect of Korean Character Education and the development of social and emotional competences of Korean students.

keywords : Social and Emotional Learning, Character Education, Korean Character Education Policy Plan, Social and Emotional Competency development, mental health prevention education

Student Number : 2008-30423